

SOFIA URT FRIGO

**FORMAÇÃO PARA O TRABALHO E OS IMPACTOS
NO SUJEITO SOCIAL: UM ESTUDO A PARTIR DO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO DO IFMS
CAMPUS TRÊS LAGOAS**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO EM PSICOLOGIA
CAMPO GRANDE-MS**

2021

SOFIA URT FRIGO

**FORMAÇÃO PARA O TRABALHO E OS IMPACTOS
NO SUJEITO SOCIAL: UM ESTUDO A PARTIR DO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO DO IFMS
CAMPUS TRÊS LAGOAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação –
Mestrado e Doutorado em Psicologia da Universidade
Católica Dom Bosco, como requisito parcial para obtenção
do título de Doutora em Psicologia, área de concentração:
Psicologia da Saúde, linha de pesquisa: Políticas Públicas,
Cultura e Produções Sociais, sob a orientação da Professora
Dra. Luciane Pinho de Almeida.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO EM PSICOLOGIA
CAMPO GRANDE-MS**

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Católica Dom Bosco
Bibliotecária Mourãmise de Moura Viana - CRB-1 3360

U82f Urt, Sofia

Formação para o trabalho e os impactos no sujeito social: um estudo a partir do ensino médio integrado ao técnico do IFMS Campus Três Lagoas/ Sofia Urt sob orientação Profa. Dra. Luciane Pinho de Almeida. -- Campo Grande, MS : 2021.

239 p.: il.

Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2021

Bibliografia: p. 215-230

1. Educação profissional - Aspectos psicológicos e sociais. 2. Brasil - Ensino técnico integrado. 3. Subjetividade I.Almeida, Luciane Pinho de. II. Título.

CDD: 370.15

A tese apresentada por **SOFIA URT FRIGO**, intitulada “**FORMAÇÃO PARA O TRABALHO E OS IMPACTOS NO SUJEITO SOCIAL: UM ESTUDO A PARTIR DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO DO IFMS CAMPUS TRÊS LAGOAS**”, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em PSICOLOGIA à Banca Examinadora da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), foi aprovada.

A presente defesa foi realizada por webconferência. Eu **Luciane Pinho de Almeida**, como presidente da banca assinei a folha de aprovação com o consentimento de todos os membros, ainda na presença virtual destes.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Luciane Pinho de Almeida

Profa. Dra. Anita Guazzelli Bernardes

Prof. Dr. Divino de Jesus da Silva Rodrigues

Profa. Dra. Eveli Freire de Vasconcelos

Prof. Dr. Jefferson Carriello do Carmo

Campo Grande - MS, 30 de julho de 2021.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às professoras e professores, técnicas e técnicos administrativos e estudantes da EPCT e a todas as trabalhadoras e trabalhadores brasileiros!

AGRADECIMENTOS

“Como uma boa materialista” (ou não), em primeiro lugar agradeço ao universo por ter conspirado a favor da conclusão deste trabalho (digo, por ter me proporcionado as condições objetivas e dialeticamente também subjetivas). Em um período conturbado, de grande tensão e incertezas para mim, para os meus e para a humanidade, eis que algumas portas se abriram e viabilizaram a finalização deste processo.

Aos Urts, em especial aos meus pais, eterna gratidão pela minha origem, pela torcida por minhas conquistas e pela compreensão da minha distância durante essa minha caminhada acadêmica. E ao meu querido irmão, meu “secretário acadêmico” particular desde o mestrado, por todo o incentivo e auxílios práticos.

A todos que torceram por mim e que compreenderam a minha indisponibilidade em lhes dar a atenção que mereciam – familiares, amigos, colegas de trabalho.

À minha orientadora Profa. Luciane, com muita admiração e respeito, agradeço por todo o acolhimento, sugestões precisas no projeto e no percurso da pesquisa, pelo livre acesso e disponibilidade e por ter nos conduzido para o cumprimento dos requisitos necessários para conclusão deste trabalho e finalização deste ciclo, e, sobretudo, para que pudéssemos vivenciar todas as atividades que nos foram possíveis para a nossa aprendizagem e desenvolvimento na prática docente e de pesquisa.

Aos membros da banca, Professores Anita, Divino, Evelyn e Jefferson que dedicaram seus tempos e conhecimentos na leitura criteriosa do meu trabalho e por todas as contribuições valiosíssimas que pontuaram no exame de qualificação para que pudéssemos melhorá-lo, dentro de nossas limitações.

Às minhas colegas do LEPDS pelas discussões teóricas, produções coletivas, confraternizações, desabafos da vida acadêmica e bate-papos da vida cotidiana, tão necessários para que pudéssemos cumprir os requisitos do Programa e realizarmos nossas pesquisas e, como ninguém é de ferro, também vivenciarmos momentos de leveza nessa trajetória. Ao GEPEMPS por nos possibilitar o nosso desenvolvimento enquanto acadêmica e docente pesquisadora, em especial a todos os meus orientandos de PIBIC.

Aos professores do PPGPsi-UCDB por toda a contribuição em meu processo de formação, concepção e condução da pesquisa e à Coordenação e Secretaria do Programa por todo apoio acadêmico.

Aos meus colegas de jornada do Doutorado, turma 2017-A, pelas trocas, ajudas mútuas e torcidas para que chegássemos ao final.

Ao Curso de Psicologia e ao PPGPsico da UFMS e a todos os professores que contribuíram para a base da minha formação em Psicologia e para a minha formação inicial na docência e pesquisa, sem as quais não chegaria até aqui.

Ao IFMS pela concessão de carga horária para cursar as disciplinas e participar das atividades necessárias para o cumprimento dos créditos do curso e, ao final do segundo tempo, por oportunizar o meu afastamento.

Ao Campus Três Lagoas do IFMS, agradeço por toda acolhida à “nova casa” e pela autorização de realização da pesquisa.

Aos colegas de trabalho que absorveram algumas das minhas demandas nas minhas ausências e a todas as minhas chefias imediatas pela compreensão e apoio necessários para que eu pudesse me capacitar e me desenvolver pessoal e profissionalmente.

Aos estudantes que participaram do grupo focal, minha gratidão por terem contribuído com a nossa pesquisa e por todo o aprendizado proporcionado por esse processo, que nos foi árduo, mas ao mesmo tempo muito prazeroso. Satisfação por tê-los visto se formarem no curso e seguirem seus caminhos. Estarei na torcida para que realizem suas potencialidades e que como juventude sejam potências nesse mundo!

Ao meu companheiro de vida, pelo apoio, incentivo e paciência diante dessa (nossa) longa jornada acadêmica e pela construção conjunta de afetos e conhecimentos ao longo desses anos de parceria. Sigamos em frente!

À Berenice, minha companheirinha de quatro patas, pelas trocas de afeto e carinho nos momentos para desestresse (de ambas é claro, pois a vida é “dura” para ela também!).

À Capes pelo custeio parcial deste doutorado com a concessão de Bolsa Taxa – Modalidade II¹.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

*Você deve notar que não tem mais tutu
e dizer que não está preocupado
Você deve lutar pela xepa da feira
e dizer que está recompensado
Você deve estampar sempre um ar de alegria
e dizer: tudo tem melhorado
Você deve rezar pelo bem do patrão
e esquecer que está desempregado*

*Você merece, você merece
Tudo vai bem, tudo legal
Cerveja, samba, e amanhã, seu Zé
Se acabarem com o teu Carnaval?*

*Você deve aprender a baixar a cabeça
E dizer sempre: "Muito obrigado"
São palavras que ainda te deixam dizer
Por ser homem bem disciplinado
Deve, pois, só fazer pelo bem da Nação
Tudo aquilo que for ordenado
Pra ganhar um Fuscão no juízo final
E diploma de bem-comportado*

*Você merece, você merece
Tudo vai bem, tudo legal
Cerveja, samba, e amanhã, seu Zé
Se acabarem com o teu Carnaval?*

*Você merece, você merece
Tudo vai bem, tudo legal
Cerveja, samba, e amanhã, seu Zé
Se acabarem com o teu Carnaval?*

*Você merece, você merece
Tudo vai bem, tudo legal*

*E um Fuscão no juízo final
Você merece, você merece*

*E diploma de bem-comportado
Você merece, você merece*

*Esqueça que está desempregado
Você merece, você merece*

Tudo vai bem, tudo legal

(Luiz Gonzaga Junior)

RESUMO

O trabalho e a educação são atividades especificamente humanas, pois apenas o ser humano trabalha e educa para o desenvolvimento de suas potencialidades e satisfação de suas múltiplas necessidades. Trata-se, portanto, de uma relação indissociável, sendo o trabalho considerado um princípio educativo. Contudo, sob a sociedade capitalista, o trabalho é reduzido a mercadoria e não possibilita que o trabalhador se satisfaça e se realize nesse processo, que o desumaniza e o aliena. Do mesmo modo, a educação é reduzida a um dos fatores de produção para a ampliação do capital. No entanto, segundo a concepção progressista da Educação Profissional, dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, essa não é considerada apenas uma preparação técnica ou treinamento para determinada atividade no sistema produtivo, pois tem como fundamento político-pedagógico a formação humana integral do cidadão. Desse modo, esta pesquisa objetivou compreender os impactos sobre o sujeito social das exigências do trabalho no sistema capitalista e da formação para o trabalho em atendimento a tais exigências, tendo como foco a educação profissional do ensino médio integrado ao técnico, ofertado nos Institutos Federais. Para consecução desse objetivo, teve-se por objetivos específicos: apreender as concepções do modelo do ensino médio integrado ao técnico, ofertado nos Institutos Federais; verificar o modelo pedagógico que vem direcionando a organização da educação brasileira, especificamente para a formação dos trabalhadores; analisar as implicações nos sujeitos da educação profissional sob a perspectiva da formação integral do ensino médio integrado ao técnico, diante dos objetivos educacionais para atendimento das necessidades do sistema produtivo capitalista. Fundamentada na Teoria Sócio-histórica, esta pesquisa descritiva-explicativa de cunho qualitativo foi desenvolvida por meio dos procedimentos metodológicos de pesquisa bibliográfica e, também, por meio de um grupo focal, tendo como participantes estudantes cursando o último semestre do curso técnico integrado em eletrotécnica do *Campus Três Lagoas* do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. Os resultados e suas análises indicaram que esse modelo de ensino forma estudantes-trabalhadores que refletem criticamente e percebem a exploração sofrida pela classe trabalhadora para atenderem às exigências do sistema produtivo vigente e o seu sofrimento decorrente dessa, ainda que sejam, a certo modo, emoldurados pelo processo educativo para as necessidades do mercado de trabalho do capitalismo contemporâneo em crise. Concluiu-se, portanto, que tal proposta, dentro de seus limites, possui elementos dos princípios de uma formação politécnica ou onilateral para as possibilidades de emancipação da classe trabalhadora.

Palavras-chave: Subjetividade, Teoria Sócio-histórica, Capitalismo, Institutos Federais, Educação Profissional.

ABSTRACT

Work and education are specifically human activities, because only the human being works and educates for the development of his potentialities and satisfaction of his multiple needs. It is, therefore, an inseparable relationship, and work is considered an educational principle. However, under capitalist society, work is reduced to a commodity and does not allow the worker to be satisfied and fulfilled in this process, which dehumanizes and alienates him. Likewise, education is reduced to one of the factors of production for the expansion of capital. However, according to the progressive conception of Professional Education in the Federal Institutes of Education, Science and Technology, this is not considered only a technical preparation or training for a certain activity in the productive system, because it has as its political-pedagogical foundation the integral human formation of the citizen. Thus, this research aimed to understand the impacts on the social subject of the demands of work in the capitalist system and the training for work to meet such demands, focusing on the professional education of high school integrated to technical education, offered in the Federal Institutes. To achieve this objective, the specific objectives were: to understand the conceptions of the model of high school integrated to technical education offered in the Federal Institutes; to verify the pedagogical model that has been directing the organization of Brazilian education, specifically for the training of workers; to analyze the implications in the subjects of professional education from the perspective of integral training of high school integrated to technical education, in the face of educational objectives to meet the needs of the capitalist production system. Based on the Social-Historical Theory, this descriptive-explanatory qualitative research was developed through the methodological procedures of bibliographic research and, also, through a focus group, having as participants students attending the last semester of the integrated technical course in electrical engineering at the Três Lagoas Campus of the Federal Institute of Mato Grosso do Sul. The results and their analysis indicated that this educational model forms student workers who critically reflect and perceive the exploitation suffered by the working class in order to meet the demands of the current productive system and its resulting suffering, although they are, in a way, framed by the educational process to the needs of the labor market of contemporary capitalism in crisis. Was concluded, therefore, that such a proposal, within its limits, has elements of the principles of a polytechnic or onilateral formation for the possibilities of emancipation of the working class.

Keywords: Subjectivity, Social-Historical Theory, Capitalism, Federal Institutes, Professional Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição dos 10 <i>campi</i> do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul e suas áreas de abrangência no estado de Mato Grosso do Sul	36
Figura 2 – Princípios filosóficos e teórico-metodológicos dos cursos do IFMS.....	38
Figura 3 – O município de Três Lagoas – MS.....	44
Figura 4 – O <i>Campus</i> Três Lagoas do IFMS.....	45
Figura 5 – Os dois tipos de pores teleológicos.....	75
Figura 6 – Relação entre trabalho fundante e complexos sociais.....	81
Figura 7 – Trajetória da Rede Federal.....	143
Figura 8 – Distribuição dos <i>campi</i> da Rede Federal de EPCT no território nacional.....	145

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação de cursos e quantitativo de estudantes matriculados do <i>Campus</i> Três Lagoas.....	46
Tabela 2 – Perfil socioeconômico dos participantes.....	49
Tabela 3 – Percentual de conclusão efetiva em relação à conclusão prevista no início do curso.....	173

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Temas e subtemas – categorização dos dados	59
---	----

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)	232
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Maiores.....	233
Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Responsáveis.....	234

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Aprovação da Pesquisa pelo Comitê de Ética	236
Anexo B – Matriz Curricular do curso Técnico Integrado em Eletrotécnica do Campus Três Lagoas – IFMS	239

LISTA DE SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BIRD	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CBAI	Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial
CBO	Catálogo Brasileiro de Ocupações
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CIDA	Agência Canadense de Desenvolvimento Internacional
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNEPTNM	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica
de Nível Médio	
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EJA	Educação para Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPCT	Educação Profissional Científica e Tecnológica
EPT	Educação Profissional Tecnológica
EUA	Estados Unidos da América
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial Continuada
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IF	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFMS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul
IFPR	Instituto Federal do Paraná
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JIFS	Jogos do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MS	Ministério da Saúde
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PE	Permanência Estudantil
PIB	Produto Interno Bruto
PIBIC	Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIB	O Produto Interno Bruto
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
Pnad Contínua	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PROEJA	Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROEP	Projeto de Expansão da Rede Federal
ProfEPT	Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica
PT	Partido dos Trabalhadores
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

RCNEPNT	Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico
REPCT	Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica
REPT	Rede Federal de Educação Tecnológica
ROD	Regulamento da Organização Didático-Pedagógica do IFMS
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SCT	Semana de Ciência e Tecnologia do IFMS
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAI	Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial
SUAP	Sistema Unificado da Administração Pública
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCH	Teoria do Capital Humano
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCU	Tribunal de Contas da União
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URSS	União Soviética
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
1. NOTAS SOBRE O MÉTODO E A TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	26
1.1 O Instituto Federal de Mato Grosso do Sul - IFMS: lócus da pesquisa.....	34
1.1.1 <i>Os cursos técnicos integrados do IFMS</i>	41
1.1.2 <i>O Campus Três Lagoas do IFMS</i>	43
1.2 Os estudantes do ensino médio-técnico em eletrotécnica: participantes da pesquisa.....	47
1.2.1 <i>O curso técnico em eletrotécnica integrado ao ensino médio do Campus Três Lagoas</i>	51
1.3 A discussão focalizada sobre o trabalho e a formação para o trabalho: procedimentos metodológicos.....	52
2. O TRABALHO, A CONSTITUIÇÃO DO SER E OS IMPACTOS NOS SUJEITOS.....	62
2.1 Trabalho, constituição do sujeito e da civilização.....	64
2.2 A ontologia do ser e o trabalho.....	67
2.3 O trabalho e a reprodução do ser social.....	79
2.4 O desenvolvimento das forças produtivas: o ser social e o trabalho sob o modo de produção capitalista.....	87
2.5 As implicações dos sentidos e significados do trabalho no ser social.....	98
3. A FORMAÇÃO DO SER SOCIAL: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E OS IMPACTOS NOS SUJEITOS.....	123
3.1 A formação para o trabalho sob o modo de produção capitalista.....	124
3.2 Percursos e percalços da Educação Profissional no Brasil.....	130
3.2.1 <i>A educação profissional do ensino médio integrado ao técnico</i>	148
3.3 Fundamentos da concepção de formação onilateral para a educação profissional.....	156
3.4 Os direcionamentos da educação para o trabalho no Brasil e seus impactos no ser social.....	168
3.5 O desenvolvimento de competências para o trabalho e suas implicações na formação dos sujeitos.....	189
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	208
REFERÊNCIAS.....	215
APÊNDICES.....	231
ANEXOS.....	235

INTRODUÇÃO

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público. (Constituição da República Federativa do Brasil, 1937, grifo nosso).

Eis que inicio este trabalho com uma epígrafe que se trata do artigo 129 da Constituição Brasileira de 1937, que me impactou durante meu processo de formação em Psicologia e que vem marcando a minha trajetória de vida, acadêmica e profissional.

Sabe-se que a visão de mundo do pesquisador, decorrente de sua experiência de vida, estudos acadêmicos desenvolvidos, situados historicamente, levam-no à escolha de seu embasamento teórico-metodológico e do seu objeto de pesquisa. Considerando tais questões, a relação por mim estabelecida com meu objeto se deu em um processo constitutivo por minha história, experiências e vivências, condições objetivas de vida e por meio das relações sociais que estabeleci ao longo do meu percurso e que certamente remontam a períodos anteriores a minha graduação e que, portanto, é partir dessa trajetória que meus estudos fazem sentido para mim enquanto pesquisadora e na conclusão desta tese.

Durante os estudos do curso de graduação em Psicologia, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), especificamente na disciplina de Psicologia Escolar, gerou-me alguns tensionamentos deparar-me com a existência da dualidade da oferta de um tipo de educação às classes dominantes e de outro às classes dominadas, que se manifestava sob a forma de garantia de direitos constitucionais, ou seja, literalmente expressa em uma Constituição Federal, trazida em um excerto na obra “Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar”, de Maria Helena Souza Patto (1984).

Naquela época de grande ingenuidade e em processo de construção de uma visão ampliada de mundo e de compreensão da pessoa humana enquanto um ser histórico e social e, portanto, da constituição histórica da sociedade e de todos os seus processos, determinados pelos modos de produzir das sociedades e das relações que os seres humanos contraem entre si para a produção e reprodução de sua existência, mal sabia que leis anteriores datadas ainda no Brasil Colônia, destinavam a educação profissional aos “desvalidos da sorte”. Ou seja, o que me tensionou trata-se de um processo histórico de dominação dos seres humanos uns sobre os outros, por meio do trabalho e da educação, ao predestinar futuros e limitar as possibilidades de existência a determinados grupos sociais, que, em especial no Brasil, estão

atravessados pelos processos de colonização e escravização e pelas marcas de uma economia dependente do capital internacional e subalternizada à sua divisão trabalho. E essa “pulga” permaneceu atrás da minha orelha.

Ao concluir minha graduação, em todas as minhas inserções profissionais, já atuando como psicóloga, com passagens por CREAS e CRAS, no campo da Assistência Social², as questões envolvendo o trabalho e a educação estavam sempre na pauta principal. Pois, é claro, uma vez que se trata de processos essenciais para formação humana e para a produção e reprodução de sua existência, não haveria como serem secundárias em qualquer que fosse a minha área de atuação em Psicologia! O que fazia com que constantemente me deparasse com as limitadas possibilidades de trabalho e educação endereçadas à população com a qual atuava.

Ao ingressar como psicóloga organizacional no Instituto Federal de Mato Grosso Sul (IFMS), na Reitoria, para atuar na gestão de pessoas, deparei-me com uma instituição jovem, recém-criada, com uma institucionalidade desconhecida pela população Sul-mato-grossense, e por grande parte do seu quadro de servidores. Havia minimamente me preparado para essa inserção e me atentado aos seus objetivos e finalidades ao estudá-los para o processo de seleção e compreendi, naquele momento, que o IFMS tratava-se de uma instituição pública, gratuita, de educação técnica e tecnológica, com oferta de cursos de ensino médio integrados ao técnico, cursos técnicos subsequentes, cursos de curta duração, graduação e pós-graduação (lato e stricto sensu), com vistas à formação de profissionais críticos e emancipados para os mais diversos setores da economia (Lei n. 11.892, 2008).

Depreende-se, portanto, dentre outras questões, que a educação profissional proposta por essa instituição é orientada para uma formação integral de cidadãos trabalhadores emancipados. Alguns autores (Pacheco, 2008; Pacheco, Pereira & Sobrinho, 2010), ao explicarem o objetivo central da Educação Profissional oferecida nos Institutos Federais, afirmam que essa não é apenas para formar profissionais para o mercado de trabalho, mas cidadãos para o mundo do trabalho. Sendo um dos seus grandes desafios a construção de uma visão de formação que vá além do atendimento restrito das necessidades do mercado, que democratize o conhecimento e fortaleça a cidadania dos trabalhadores.

Contudo, ainda que tenha sido atribuído ao ensino oferecido pelos Institutos Federais (IFs) uma nova proposta de qualificação profissional, não podemos deixar de chamar atenção

² Os Centros de Referência da Assistência Social – CRAS, desenvolvem ações e programas voltados para o fortalecimento dos vínculos familiares de populações em vulnerabilidade social. Por sua vez, os Centros de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS, tem o foco de atuação voltado para o reestabelecimento dos vínculos de famílias em risco social e que tiverem seus direitos violados.

ao fato de que seu objetivo, também, não deixa de ser o de preparar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, para atender aos principais setores produtivos – indústria, agronegócio e setor de serviços, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento econômico local, regional e nacional, para o fornecimento dos produtos desejados pelos países desenvolvidos (e comprar deles o que produzem), além de fornecer força de trabalho barata às empresas multinacionais, transnacionais ou globais, tal como preconizam os organismos internacionais.

Trata-se, portanto, de uma instituição de educação técnica e tecnológica com ofertas formativas para toda a população, ou seja, de caráter universal. No entanto, ao refletir tais questões “a pulguinha” retornou. Essa seria uma “escola” supostamente universal, mas que na realidade é destinada somente para os filhos da classe trabalhadora empobrecida? Afinal, quem são os seus destinatários e, sobretudo, quem são os seus demandantes?

Essas inquietações permaneceram por um curto período em suspensão, pois, diante das demandas, minha atenção voltava-se aos afazeres cotidianos das tarefas que deveria realizar, dentro da área de atuação da Psicologia Organizacional e do Trabalho, no desenvolvimento de ações para a promoção da qualidade de vida dos trabalhadores; avaliações funcionais e na elaboração, planejamento e execução do programa de capacitação dos servidores da instituição, sendo essas, por sua vez, sistematizadas flertando com o sistema de gestão por competências, em implantação no serviço público federal, mas que há anos ainda vem engatinhando para de fato ser efetivado. Sim, uma ironia do destino!

No ano seguinte ao início das minhas atividades no IFMS ingressei no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFMS, no qual desenvolvi uma pesquisa que teve por objetivo analisar como os professores do IFMS concebiam a proposta da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), além de verificar os aspectos ideológicos em suas concepções e a presença ou não de reflexões críticas sobre as relações de trabalho estabelecidas na sociedade e sobre a educação profissional, que se revelaram críticas, porém, ao mesmo tempo, referenciadas pela ideologia das classes dominantes e conformadas à lógica capitalista, o que demonstrou a própria contradição da sociedade e do processo de constituição dos sujeitos que ela possibilita (Urt, 2015).

Após concluir essa pesquisa, tive o desejo de prosseguir nas atividades de formação acadêmica e de continuar a pesquisar a educação profissional oferecida pelos IFs, pois considero um campo rico de pesquisa, além de contribuir para as minhas práticas profissionais na instituição. E passei a exercer minhas atividades no Campus da cidade de Três Lagoas - MS, com atuação principal na área da Psicologia Escolar e Educacional, junto aos estudantes,

professores e comunidade acadêmica, em ações voltadas à permanência e êxito estudantil.

Assim, minha atuação como psicóloga do trabalho e educacional no IFMS, ser uma trabalhadora da educação, especificamente da educação profissional, historicamente destinada pelo Estado aos “menos favorecidos” em dispositivos legais, aliada ao fato de a histórica divisão social do trabalho em nossa sociedade organizar e reproduzir um sistema educativo dicotômico, com o objetivo de manter e perpetuar essa divisão, instigou-me a compreender a proposta educacional dos Institutos Federais, os seus destinatários e demandantes. O que me suscitou o interesse, ao ingressar no doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UCDB, em aprofundar a compreensão dessa proposta, no que se refere à formação que de fato é possibilitada e, também, a compreender os direcionamentos da formação dos trabalhadores brasileiros e quais as suas implicações na constituição desses sujeitos.

Ao longo de nosso processo formativo de doutorado, as leituras e discussões realizadas no Laboratório de Estudos Psicossociais em Saúde frente a contextos de Desigualdade Social – LEPDS e nos encontros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria Sócio-Histórica, Migração e Políticas Sociais - GEPEMPS contribuíram para que pudéssemos nos aproximar das principais categorias do materialismo-histórico-dialético de forma a nos auxiliar a uma maior compreensão de nossos objetos de pesquisa e dos fundamentos teóricos epistemológicos da teoria sócio-histórica, no campo das políticas sociais de educação, saúde, trabalho, direitos humanos e em suas interseções, principalmente com a temática das migrações. Reflexões sobre as concepções espinozanas das afecções e potência humanas, sobre as desigualdades sociais e o sofrimento ético político, questões sobre o método e os aspectos filosóficos do materialismo-histórico-dialético, economia política, crítica ao sistema econômico capitalista, a ontologia do trabalho, crise migratória mundial e da democracia, dentre outras, nortearam nossos estudos e pesquisas. No que se refere ao cenário contemporâneo das migrações voluntárias e forçadas, da mundialização do trabalho e do capital sob a ofensiva do capitalismo ultraliberal como forma predominante de organização político-econômico da sociedade, a falácia da educação e qualificação para inserção profissional e manutenção do trabalho torna-se ainda mais evidente e as desigualdades acentuadas. Não basta ser qualificado e constantemente requalificar-se, pois sob essa condição a vida humana torna-se ainda mais precarizada.

Compreendemos que o trabalho, enquanto uma categoria ontológica, é constitutivo do sujeito, sendo assim, é importante analisar e relacionar sob quais condições, na atualidade, o trabalho vem sendo concebido e realizado pelos sujeitos, cabendo a seguinte problematização:

diante da forma com que nossa sociedade está organizada, como vem sendo concebida e realizada a formação dos trabalhadores para o sistema produtivo?

Essas são algumas reflexões e indagações que norteiam a presente pesquisa, fundamentada na Teoria Sócio-histórica, para possibilitar a compreensão da história e materialidade do que vem sendo posto e construído acerca das concepções de trabalho e formação para o trabalho, com base nos estudos de autores referendados pelo materialismo histórico-dialético. Desta forma, compreende-se que a relação entre sujeito e objeto não é direta, necessitando de mediações para o estabelecimento das conexões entre os fatos objetivos e conteúdos subjetivos, que por sua vez vão constituir o psiquismo humano. Além disso, a constituição do sujeito decorre de suas condições objetivas de vida, ainda que não seja reduzida a essas.

Considerando o trabalho e a educação em seus aspectos dialéticos e contraditórios e, ainda, o trabalho como um princípio educativo, partimos do seguinte problema de pesquisa: quais são os impactos no sujeito social das exigências do trabalho sob a ótica capitalista e da formação para o trabalho em atendimento a tais exigências? Partimos da concepção de que esses impactos nos sujeitos podem tanto potencializar o seu desenvolvimento humano, como também serem fatores limitantes ao desenvolvimento de suas potencialidades.

Questionamos inicialmente se os estudantes/trabalhadores estão sendo cada vez mais alienados e emoldurados pelo processo educativo, para atenderem às exigências do sistema produtivo vigente, e, assim, não serem capazes ou possuírem dificuldades em compreender e perceber a exploração sofrida e o seu sofrimento decorrente dessa. Ou, também, se estão conformados diante da ofensiva do capitalismo ultraliberal que solapa as garantias e direitos sociais conquistados ao longo da história, dificultando ainda mais as tentativas de negociação entre as classes e de superação dessa divisão social.

Para tanto, tivemos por objetivo geral compreender os impactos no sujeito social das exigências do trabalho no sistema capitalista e da formação para o trabalho em atendimento a tais exigências, tendo como foco a Educação Profissional do Ensino Médio Integrado ao Técnico, ofertado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), atuais representantes da oferta pública federal de educação profissional. E tivemos por objetivos específicos: apreender as concepções do modelo do ensino médio integrado ao técnico, ofertado nos Institutos Federais; verificar o modelo pedagógico que vem direcionando a organização da educação brasileira, especificamente para a formação dos trabalhadores; analisar as implicações nos sujeitos da formação profissional sob a perspectiva integral do ensino médio integrado ao técnico, diante dos objetivos educacionais para atendimento das

necessidades do sistema produtivo capitalista.

Para consecução desta pesquisa descritiva-explicativa de cunho qualitativo, utilizamos o procedimento metodológico de pesquisa bibliográfica, tendo como fontes teóricos e autores estudiosos da categoria trabalho e da formação profissional, bem como a bibliografia já produzida de análises críticas das leis, decretos, políticas e diretrizes para a formação dos trabalhadores brasileiros, e da educação profissional, em especial, do ensino técnico integrado ao ensino médio, ofertado nos Institutos Federais.

A fim de discutir os impactos do modelo de educação profissional do ensino médio integrado ao técnico e das exigências do sistema produtivo sobre o sujeito social, foi realizado um grupo focal, tendo como participantes estudantes que cursavam o último período do curso técnico integrado em eletrotécnica do *Campus* Três Lagoas, do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, a fim de serem analisadas suas concepções e reflexões em relação a formação recebida e as exigências do mundo do trabalho.

O trabalho está estruturado em três capítulos dispostos da seguinte forma:

No primeiro capítulo é realizada uma discussão sobre o desenvolvimento e consolidação do método qualitativo nas pesquisas em Psicologia, sendo também abordado especificamente o método do materialismo histórico-dialético, que fundamenta a presente pesquisa; é realizada uma contextualização para compreensão do objeto, problema, dos objetivos, local e participantes da pesquisa, compreendendo a descrição e explicação da metodologia e dos procedimentos metodológicos adotados em sua condução.

No segundo capítulo é realizada a discussão da categoria trabalho, a partir de Marx, Engels e Lukács, no que diz respeito ao papel que desempenha na constituição e reprodução do ser social e das sociedades; é abordada a relação entre o trabalho, o desenvolvimento das forças produtivas e o ser social; e são discutidos os impactos do trabalho nos sujeitos, com base nas análises das discussões dos estudantes participantes do grupo focal, em relação à categoria trabalho, ao desenvolvimento das forças produtivas e aos sentidos e significados atribuídos ao trabalho predominantes em alguns períodos históricos, partindo do modelo produtivo escravista ao capitalismo neoliberal.

No terceiro capítulo é discutida a formação para o trabalho ao longo do desenvolvimento do sistema capitalista; é realizada uma breve contextualização histórica dos desdobramentos da educação profissional no Brasil e dos Institutos Federais; é realizada a discussão sobre as bases da concepção de formação onilateral que fundamentam a proposta da educação profissional dos IFs, em especial, do ensino médio integrado ao técnico; e são discutidos os impactos da formação para o trabalho nos sujeitos, com base nas análises das

discussões dos estudantes participantes do grupo focal, em relação: ao modelo pedagógico que norteia a principal oferta formativa de educação para os trabalhadores brasileiros, o Ensino Médio, considerando a sua última reformulação; e à Educação Profissional do Ensino Médio Integrado ao Técnico. E por fim trazemos nossas considerações finais, porém inacabadas dada a dinamicidade do objeto da pesquisa e os limites de seu desenvolvimento neste trabalho.

1. NOTAS SOBRE O MÉTODO E A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

No campo da Psicologia, ainda que para se legitimar como ciência se valeu dos mesmos métodos utilizados nas ciências naturais e exatas, de tradição positivista, o sujeito (seu objeto de estudo), é complexo, multideterminado e requer a utilização de métodos próprios, que efetivamente possibilitem o conhecimento das questões que o permeiam.

Desse modo, para estudar os impactos no sujeito social da formação para o trabalho é necessário percorrer um caminho teórico, conceitual, metodológico e de planejamento de pesquisa coerente, para produzir um conhecimento novo, alterar o conhecimento existente, com responsabilidade social.

Como explica Bock (2001), tradicionalmente, a Psicologia foi impregnada pelas proposições teórico-metodológicas do positivismo, sob as quais os fenômenos humanos e sociais são regulados por leis naturais, que não sofrem interferência da ação humana. E, assim, podem ser compreendidos por meio da utilização de métodos e procedimentos das ciências naturais, que, por sua vez, imperam sobre todas as demais ciências. Ou seja, as ciências humanas e sociais deveriam, também, se orientar pelo modelo da “objetividade” científica.

Segundo a autora, ao positivismo realista, no qual a realidade é regulada por leis, passível de observação sistemática e rigorosa dos fatos, foi incorporada à postura idealista, na qual a realidade é compreendida somente por meio das ideias, ou seja, por uma “razão subjetiva”. Essas duas perspectivas acarretaram a naturalização dos fenômenos sociais, afastando os elementos sociais e valores culturais da produção científica, por meio do método objetivo, e, ainda, efetivou o desligamento do pensamento de sua base material.

Essas foram as condições que contribuíram para a construção de uma ideologia positivista, com o entendimento de progresso sendo resultado do avanço intelectual de seres humanos singulares, em vez do esforço coletivo humano. Logo, segundo a autora, é expressão do positivismo, o entendimento do fenômeno psicológico como entidade natural e abstrata do ser humano e a utilização de métodos em que o fenômeno é isolado de seu contexto (Bock, 2001).

Para superar essa perspectiva na Psicologia, conforme a autora, o método materialista histórico e dialético é uma concepção: materialista, na qual a realidade material existe independente da ideia; e histórico-dialética, a contradição e sua superação movimentam a transformação da realidade histórica, compreendida a partir da realidade concreta. Sob esses pressupostos metodológicos, é necessário ao analisar os objetos: compreendê-lo em sua totalidade concreta; acompanhar o movimento e a contínua transformação dos fenômenos – que é qualitativa, por meio da síntese de elementos quantitativos; e compreender que é a

contradição existente no objeto, pelo jogo de suas forças, que promove o movimento de sua transformação (Bock, 2001).

Desse modo, por meio do método materialista histórico-dialético, desenvolvido por Marx ao estudar a sociedade burguesa de sua época e o seu modo de produção encontrando a chave para compreensão das sociedades precedentes, parte-se da compreensão de que a realidade possui uma base material e independente da ideia; é uma construção histórica e dialética, na qual o movimento de contradição e luta entre os seus elementos constitutivos a determina e ao mesmo tempo propulsiona a sua transformação. De forma que se tem por objetivo compreender e revelar a essência para além da aparência dos fenômenos, os seus elementos constitutivos e determinantes.

Ao discutir o método em Marx, Netto (2011) pontua que o objetivo do pesquisador é apreender a essência do objeto: sua estrutura e dinâmica. E o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência de forma crítica, visa alcançar essa essência. “A teoria é para Marx, *a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa*” (Netto, 2011, pp. 20-21, *itálicos originais*). Mediante a pesquisa, o pesquisador reproduz no plano do pensamento, no plano ideal, a essência do objeto que investigou, o seu movimento real.

Netto (2011) chama atenção à crítica de Marx ao conhecimento petrificado, uma vez que esse deve levar à consciência os seus elementos fundantes, os seus condicionantes e limites, ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento, a partir dos processos históricos reais. E para ele, se a aparência e essência coincidissem, a ciência seria supérflua.

Marx teve como objeto de estudo a dinâmica e estrutura da sociedade burguesa de sua época, sendo essa entendida como um sistema de relações construídas pelos seres humanos. Logo, exclui, também, qualquer pretensão de neutralidade da pesquisa da sociedade e teoria resultante dela, uma vez que o sujeito está implicado no objeto. A neutralidade não é sinônimo de objetividade, pois o que pressupõe a objetividade do conhecimento teórico é a instância de verificação de sua verdade, sendo essa uma instância que é histórica e que se coloca na prática social. Desse modo, existem leis gerais e tendências, válidas dentro de limites históricos e de determinadas práticas sociais (Netto, 2011).

Prossegue Netto (2011) explicando que, para Marx, o sujeito que pesquisa é ativo, deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos e, dotado de criatividade e imaginação, deve criticá-los em seus fundamentos, condicionamentos e limites e então revisá-los, para apreender não a aparência ou a forma dada do objeto, mas a sua essência, a sua

estrutura e a sua dinâmica, ou seja, deve apreendê-lo como um processo.

Segundo Netto (2011), o método materialista histórico-dialético encontrado em Marx é produto de uma longa elaboração teórica e científica, a partir da aproximação ao seu objeto, ou seja, da compreensão da sociedade burguesa em sua totalidade e considerando seus elementos constitutivos (a diversidade dentro de uma unidade), tendo como ponto de partida a produção da vida material. Desse modo:

Como bom materialista, Marx distingue claramente o que é da ordem da realidade, do objeto, do que é da ordem do pensamento (o conhecimento operado pelo sujeito): começa-se “pelo real e pelo concreto”, que aparecem como dados; pela análise, um e outro elementos são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações as mais simples. ... As “determinações as mais simples” estão postas no nível da universalidade; na imediatez do real, elas mostram-se como singularidades – mas o conhecimento do concreto opera-se envolvendo universalidade, singularidade e particularidade (Netto, 2011, pp. 42-45).

Desse modo, Netto (2011) chama atenção de que no método, em Marx, não há regras formais que se aplicam a um objeto recortado para uma dada investigação, e sim um caminho que pressupõe a reprodução ideal do seu movimento real, de forma a extrair do objeto as suas múltiplas determinações. Em seu método, indissociado de sua teoria social, encontram-se articuladas três categoriais teórico-metodológicas nucleares: a da totalidade, a da contradição e a da mediação.

As categorias, segundo Lukács (2013, p. 218), trata-se de “imagens das objetividades do mundo objetivamente real”. Esse teórico explica que uma vez que os objetos e suas relações, conexões e mediações possuem infinitas determinações, a apropriação da realidade por meio da práxis não possui em sua base de conhecimento a totalidade dessas determinações, necessitando, portanto, de uma imagem previamente reproduzida conceitualmente no sujeito da ação, para então possibilitar sua apreensão dessa realidade objetiva. Ou seja, as categorias referem-se à abstração conceitual de uma objetividade real, uma expressão das leis do mundo objetivo, sendo historicamente determinadas.

A totalidade trata-se da realidade, da síntese processual do conjunto de relações entre os diversos complexos e particularidades que a constituem. Ou seja, é um complexo concreto real constituído por múltiplas determinações que se relacionam entre si, é o ser/objeto atual do presente. A totalidade é constituída por elementos contraditórios, a contradição faz parte de um momento importante da interdependência dos complexos constitutivos da totalidade, uma vez que por meio da práxis um dado complexo pode se tornar determinante, possibilitando o movimento da totalidade, a sua dinamicidade. Essa relação entre as partes constitutivas da totalidade não ocorre de maneira direta, há mediações entre os complexos constitutivos, que

desempenham funções particulares na totalidade, ou seja, essas mediações são determinadas e determinam a estrutura do complexo total, sendo necessárias para a sua reprodução (Lukács, 2013; Lessa, 2015).

Para compreensão da realidade, das categorias e de suas inter-relações que fazem parte de uma totalidade, o método marxiano se dá em duas vias, sendo uma delas a decomposição do novo complexo do ser pela via analítico abstrativa, para então retornar ao complexo do ser social compreendido em sua totalidade real. Depreende-se, portanto, que as tendências evolutivas das diversas espécies do ser podem contribuir para a sistematização de metodologias (Lukács, 2013).

Em razão da irreversibilidade do caráter histórico do ser social, é inviabilizada a reconstrução da transformação do ser orgânico em social por meio de experimentos, sendo possível a sua compreensão *post festum*, possibilitada pelo método marxiano, o qual concebe que: “... a anatomia do homem fornece a chave para a anatomia do macaco e para o qual um estágio mais primitivo pode ser reconstruído – intelectualmente – a partir do estágio superior, de sua direção de desenvolvimento, das tendências de seu desenvolvimento” (Lukács, 2013, p. 43). Conceito expresso nas palavras de Marx, nos Manuscritos Econômicos de 1857-1858, os Grundrisse, ao descrever o modo de se compreender as sociedades precedentes a partir da sociedade burguesa:

A sociedade burguesa é a organização histórica mais desenvolvida, mais diferenciada da produção. As categorias que exprimem suas relações, a compreensão de sua própria articulação, permitem penetrar na articulação e nas relações de produção de todas as formas de sociedades desaparecidas, sobre cujas ruínas e elementos se acha edificada, e cujos vestígios, não ultrapassados ainda, leva de arrastão, desenvolvendo tudo que fora antes apenas indicado que toma assim toda a sua significação etc. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco. O que nas espécies animais inferiores indica uma forma superior não pode, ao contrário, ser compreendido senão quando se conhece a forma superior. A economia burguesa fornece a chave da economia da antiguidade etc. Porém, não conforme o método dos economistas que fazem desaparecer todas as diferenças históricas e veem a forma burguesa em todas as formas de sociedade (Marx, 2011, p. 58).

Por meio das escavações é possível compreender as etapas intermediárias anatômico-fisiológicas e social dos seres, a partir dos fósseis e ferramentas encontrados. No entanto, o salto, que consiste no processo de transição qualitativa de um nível de ser para outro diferente, só é possível de ser compreendido conceitualmente. Ou seja, as características biológicas que levam à compreensão da anatomia do macaco a partir da anatomia do ser humano revelam somente os estágios de transição e não o salto em si. Assim, deve-se explicar a partir do ser social a gênese das propriedades psicofísicas do ser humano e o que se diferenciam do animal (Lukács, 2013).

Também como exemplo, para explicar as inter-relações de uma totalidade, a sociedade burguesa trata-se de uma totalidade que é dinâmica e resultante do caráter contraditório de todas as totalidades que compõe a sua totalidade inclusiva e macroscópica e, em seu interior, há um contínuo de transformações. As relações entre as totalidades constitutivas e a totalidade inclusiva não são diretas, são mediadas por sistemas de mediações internas e externas que articulam essas totalidades. Assim, a concepção de totalidade, sendo essa compreendida como uma unidade concreta de forças opostas em uma luta recíproca, é relativa, se subordina ao marco das circunstâncias e é histórica. De modo que a supressão das mediações na compreensão da totalidade, incorre em uma concepção mística, tomando-a em sua imediaticidade, e a negação das mediações leva à fragmentação e psicologização da vida social, em um outro extremo (Netto, 2011).

No que se refere ao movimento de modificação do método na pesquisa em Psicologia, com a superação da tradição positivista do método quantitativo, para o desenvolvimento de pesquisas qualitativas (ainda que coexistido com aquele), González Rey (2002), aponta que foi iniciado nas ciências sociais, especificamente na Antropologia, com os estudos culturais com populações indígenas. Nesse processo, métodos intitulados qualitativos traziam consigo a sistematização mesma dos métodos quantitativos, contudo ainda representando um grande avanço de adequação das pesquisas nas ciências sociais e humanas e na Psicologia.

Para Rey (2002), dada a complexidade do objeto de estudo da Psicologia, especialmente a subjetividade, era necessário romper com os estudos lineares, quantificados, de verificacionismos, e instrumentalizados, tendo como contribuições importantes em termos metodológicos os psicólogos humanistas e soviéticos.

Segundo Aguiar (2001), Vigotski, em suas primeiras reflexões sobre o método, apontou que a Psicologia deveria substituir a análise do objeto pela análise do processo, da sua gênese e constituição, dada a necessidade de se apreender os processos internos e exteriorizá-los. Na pesquisa em psicologia sócio-histórica por meio da palavra é possível “apreender os aspectos cognitivos/afetivos/volitivos constitutivos da subjetividade, sem esquecer que tal subjetividade, e, portanto, os sentidos produzidos pelos indivíduos são sociais e históricos” (Aguiar, 2001, p. 131).

Além disso, na pesquisa qualitativa não se busca a tão aclamada neutralidade das pesquisas quantitativas, pois o pesquisador é produtor de conhecimento, interpreta e não apenas descreve a realidade, assim como, também, altera essa realidade durante o processo de desenvolvimento da pesquisa. A interpretação tem por base os conceitos da teoria, contudo poderá gerar novos conceitos, dada a impossibilidade dos conceitos anteriores, previamente

existentes, serem capazes de explicar aquilo que ainda não se sabe, movimento constante de desenvolvimento do próprio referencial teórico.

Os tensionamentos metodológicos, fragilidades, incoerências internas parecem inquietar grande parte dos pesquisadores e atravessar diferentes campos do conhecimento nas ciências humanas e sociais. Nessa esteira, Patto (1993), a fim de encontrar uma base teórica e metodológica marxista, que desse conta das especificidades e complexidade da instituição escolar e da participação dos indivíduos e sujeitos na vida social, sem cair na visão funcionalista entre escola-sociedade e tampouco na visão da escola como apenas reprodutora da ideologia e instituição homogeneizante, encontrou na obra de Agnes Heller a concepção do estudo da vida cotidiana para apreensão do processo histórico.

Segundo Patto (1993), uma das principais contribuições de Heller ao marxismo contemporâneo é o indivíduo estar no centro das reflexões, o indivíduo da vida cotidiana, e não um indivíduo abstrato ou excepcional, e sim voltado às atividades para sua sobrevivência. Para Heller (2016), a vida cotidiana é heterogênea, fazendo parte dela toda a organização da vida social, o que inclui as atividades de trabalho, da vida pessoal, de lazer, das trocas simbólicas e materiais entre os seres humanos, em que se estabelece uma relação de hierarquia entre elas, baseada na importância que lhes são atribuídas em função da estrutura econômico-social de cada sociedade e período histórico.

O ser humano ao nascer já está inserido na vida cotidiana de uma dada sociedade e o seu desenvolvimento, o tornar-se um adulto, se dá na medida em que adquire as habilidades necessárias para o seu melhor agir em sua cotidianidade. Ele deve assimilar as relações sociais do intercâmbio social da comunidade a qual pertence, o que pressupõe também dominar a natureza e suas leis, ainda que esse domínio não seja total. A assimilação ocorre por meio das mediações com o grupo social, a exemplo da família e da escola, para que o sujeito aprenda os costumes, normas e valores que orientarão os seus comportamentos na integração social maior, possibilitando-lhe mover-se no ambiente e, também, transformá-lo (Heller, 2016).

Desse modo pode-se considerar que a escola desempenha uma função essencial no processo de potencialização do ser humano para que possa atuar na vida cotidiana de maneira autônoma e, principalmente, para aqueles que pertencem às classes subalternizadas, uma vez que o acesso aos produtos da riqueza material e simbólica da humanidade, para a satisfação das necessidades e desenvolvimento das potencialidades humanas, lhes é dificultado e até mesmo negado pelas classes dominantes.

Sobre o conceito de cotidianidade e metodologia, para que ocorra uma relação orgânica entre a teoria e a pesquisa, não basta serem abandonados os procedimentos

quantitativos de coleta e análise de dados, para se estudar a escolarização das classes subalternizadas, pois não é garantia de um caráter não positivista da metodologia. É necessário que as observações e entrevistas sejam interpretadas considerando a historicidade da realidade social. Em Heller, a análise da investigação vai além da descrição das práticas sociais e relações interpessoais. É uma investigação ampla, que focaliza aspectos da vida social menosprezados pelas ciências sociais, uma outra forma de pensar a cotidianidade (Patto, 1993).

Por estar voltada para as relações entre a vida comum dos homens comuns e os movimentos da história, e por não perder de vista a especificidade das pessoas envolvidas nas ações que tecem a vida cotidiana, sua obra é particularmente promissora como referência teórica para a reflexão sobre a escolarização das classes subalternas, nos países capitalistas do terceiro mundo, concebida como processo histórico tecido por todos os que se confrontam em cada unidade escolar. (Patto, 1993, p. 122).

Desse modo, a metodologia utilizada nessa pesquisa vai ao encontro da vida cotidiana dos participantes, por se tratar de uma atividade reflexiva em grupo realizada na instituição em que estudavam, e que frequentemente realiza tal tipo de atividade com os estudantes, nas ações de ensino em sala de aula, em ações de extensão, como exemplos, além da pesquisa ter como proposta compreender o objeto também a partir de suas próprias reflexões do seu cotidiano escolar e de vida.

Sendo assim, para as reflexões e análises sobre os impactos da formação profissional no sujeito social, nos fundamentamos em teóricos e autores referendados pelo materialismo histórico dialético (Marx (1982, 2004, 2008, 2009, 2011, 2013); Engels (1997, 1999); Marx e Engels (2005, 2013); e Lukács (2013, 2018)) que direcionam seus estudos sobre a organização produtiva de nossa sociedade e a constituição da subjetividade, bem como sobre os limites e possibilidades da formação profissional diante dessa, a exemplo de Manacorda (2007) e dos autores Ciavatta (2009), Ciavatta e Ramos (2011, 2012), Frigotto (2003, 2012), Frigotto e Ciavatta (2004), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, 2012), Kuenzer (2002a, 2002b), Saviani (2007, 2011, 2018), Ramos (2002, 2008, 2011, 2012, 2016), dentre outros, pela leitura crítica que têm feito sobre a educação profissional brasileira.

Como já exposto, a presente pesquisa foi desenvolvida por meio dos procedimentos metodológicos de pesquisa bibliográfica e de grupo focal³. Desse modo, por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, em conformidade à Resolução CNS/MS 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), Ministério da Saúde (MS), foi submetida na Plataforma Brasil para

³ E esta tese, fruto do relatório da pesquisa, elaborada conforme as normas técnicas de publicação da Associação Americana de Psicologia (APA) - 6ª edição e das orientações contidas no Modelo de Tese/Dissertação – formato monografia do PPGPSI-UCDB.

avaliação, sendo aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica Dom Bosco – CEP/UCDB⁴, conforme Anexo A.

1.1 O Instituto Federal de Mato Grosso do Sul - IFMS: lócus da pesquisa

O estado de Mato Grosso do Sul é uma das unidades federativas do Brasil, localizado na região Centro Oeste. É composto por 79 municípios e possui uma população estimada em 2.809.394 habitantes, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de julho de 2019. Sua área territorial compreende 357.147,994 km² (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2021), tendo por limites os estados brasileiros de Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraná e São Paulo. Limita-se também aos países Bolívia e Paraguai, sendo, portanto, via de acesso às nações do Mercosul, fazendo parte do Corredor Rodoviário Bioceânico, projeto em construção para integração dos portos latino-americanos dos oceanos Atlântico (Santos - Brasil) e do Pacífico (Iquique e Antofagasta – Chile), passando pelo Paraguai e Argentina, como alternativa para escoamento intermodal da produção industrial e agrícola entre os países, sobretudo da/para China⁵.

A Capital de Mato Grosso do Sul é o município de Campo Grande, que possui a maior população do estado, estimada em 906.092, seguido por Dourados (225.495 pessoas), Três Lagoas (123.281 pessoas) e Corumbá (112.058 pessoas)⁶. O Produto Interno Bruto (PIB) per capita do estado é de R\$ 35.520,44, tendo por PIB total o acumulado de R\$ 96.372.000 bilhões⁷ em 2017, que contou com o valor adicionado da contribuição dos setores produtivos da Agropecuária (17,60%), Indústria (22,10) e Serviços (60,33%). O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de Mato Grosso do Sul é de 0,729, ocupando a 10^a posição do país, em 2010⁸.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), criado por lei em 2008, é uma instituição pública federal de ensino básico, profissional e superior, composta por 10 unidades dispostas geograficamente pelo estado, detentoras de autonomia relativa, sob a configuração *multicampi*. Tem por especialidade a oferta de educação profissional e tecnológica de múltiplos currículos, nos diversos níveis e

⁴ Parecer nº. 3.063.262/CEP-UCDB

⁵Os impactos sociais nas populações locais decorrentes da implantação da Rota são discutidos por Almeida, Teixeira e Figueira (2019).

⁶População estimada, segundo IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estimativas da população residente com data de referência 1o de julho de 2019.

⁷PIB: dados de 2017, conforme o IBGE, Estatísticas Econômicas, 2019.

⁸IDH: dados de 2010 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, segundo o IBGE, Cidades e Estados, 2017.

modalidades de ensino, com atuação em práticas de extensão acadêmica e pesquisa aplicada.

O IFMS é integrante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, do Ministério da Educação (MEC), constituída pelos Institutos Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET); Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná; e o Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro. Essas instituições trata-se de autarquias com autonomia administrativa, financeira, patrimonial, didático-pedagógica e disciplinar, com similar funcionamento e estrutura organizacional.

O início de implantação do IFMS se deu em outubro de 2007, ao ser sancionada a Lei n. 11.534 (2007, 25 outubro), que criou algumas escolas técnicas e agrotécnicas federais. Por meio dessa lei foi instituída a Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul, na cidade de Campo Grande, e a Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina. Essas escolas não chegaram a entrar em funcionamento, existindo apenas a estrutura física da escola de Nova Andradina, a Fazenda Santa Bárbara, uma vez que já fazia parte do Projeto de Expansão da Rede Federal (PROEP), em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). E assim, com a Lei nº 11.892/2008 foram integradas e transformadas no *Campus* Campo Grande e *Campus* Nova Andradina do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul.

Nessa segunda fase do projeto expansão da Rede Federal, com foco na regionalização das instituições que a compõem (Ministério da Educação [MEC], 2010), foi prevista ainda nessa Lei (11.892, 2008) a inclusão e implantação de outros cinco *campi* do IFMS nos municípios de Aquidauana, Coxim, Corumbá, Ponta Porã e Três Lagoas. Em 2010, entrou em funcionamento o *Campus* Nova Andradina e, em fevereiro de 2011, as demais seis unidades do IFMS, em sedes provisórias, com a oferta inicial de cursos técnicos integrados ao ensino médio e sequenciais, sob a tutoria da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) em seus primeiros dois anos de implantação. Com a terceira fase de expansão da Rede Federal, foram implantados mais três *campi*, nas cidades de Dourados, Jardim e Naviraí, que iniciaram suas atividades em 2016 (Instituto Federal de Mato Grosso do Sul [IFMS], 2020d). Cada *campus* atende a população da cidade na qual está situado e, também, dos municípios vizinhos, configurando a sua área de abrangência, conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1. Distribuição dos 10 *campi* do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul e suas áreas de abrangência no estado de Mato Grosso do Sul



Fonte: Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (2020a).

Os cursos em oferta pela instituição⁹, nos diversos níveis e modalidades de ensino¹⁰, no ano de 2020, são:

a) Cursos Técnicos Integrados de Nível Médio – Agricultura, Agropecuária, Alimentos, Aquicultura, Desenvolvimento de Sistemas, Edificações, Eletrotécnica,

⁹ Os cursos são ofertados em conformidade aos arranjos produtivos da região de abrangência de cada *campus* para atendimento das demandas locais por força de trabalho.

¹⁰ Legenda:

- a) Técnicos Integrados de Nível Médio: ensino médio articulado à educação profissional técnica;
- b) Técnico Integrado de Nível Médio – Educação de Jovens e Adultos (Proeja): educação de jovens e adultos articulada à educação profissional técnica;
- c) Técnico Subsequente: formação técnica aos que já concluíram o ensino médio;
- d) Tecnólogo: curso superior de tecnologia, com menor duração em relação aos cursos superiores tradicionais, voltado para atender às demandas específicas do mercado de trabalho;
- f) Qualificação Profissional: cursos de formação continuada aos que já concluíram o ensino fundamental I ou II.

Informática, Informática para Internet, Mecânica e Metalurgia;

b) Curso Técnico Integrado de Nível Médio – Educação de Jovens e Adultos (Proeja) – Administração, Edificações, Informática para Internet, Manutenção e Suporte em Informática;

c) Cursos Técnicos Subsequentes – Agricultura, Aquicultura, Edificações, Desenho da Construção Civil, Eletrotécnica, Informática; Informática para Internet, Marketing e Zootecnia;

d) Graduação – Superior de Tecnologia: Alimentos, Agronegócio, Produção de Grãos, Automação Industrial, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Sistemas para Internet, Processos Metalúrgicos, Jogos Digitais e Redes de Computadores; Bacharelado: Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Civil, Engenharia de Computação, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia de Pesca; Licenciatura: Computação, Química;

e) Pós-Graduação – *Lato Sensu* Especialização: Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Ciências da Natureza e Matemática, Gestão de Organizações, Informática aplicada à Educação; *Stricto Sensu* Mestrado: Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT);

f) Qualificação Profissional (Formação Inicial e Continuada) – Desenhista da Construção Civil, Desenhista de Móveis, Desenhista de Topografia, Operador de Computador, Pedreiro de Alvenaria, Desenhista Mecânico, Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão, Operador de Computador; Piscicultor; Programador de Dispositivos Móveis, Programador Web, Agente Cultural, Assistente de Produção Cultural, Beneficiador de Minérios, Fotógrafo; Soldador no Processo Eletrodo Revestido Aço Carbono e Aço Baixa Liga, Assistente Administrativo, Condutor Cultural Local, Desenhista de Produtos Gráficos Web, Desenvolvedor de Jogos Eletrônicos, Reciclador, Regente de Coral, Desenhista da Construção Civil, Agente de Desenvolvimento Cooperativista, Auxiliar de Agropecuária, Contador de Histórias, Vendedor, Agricultor Orgânico, Apicultor, Instalador e Reparador de Redes de Computadores, Operador de Máquinas e Implementos Agrícolas.

g) Educação a Distância – Técnico Subsequente: Administração, Edificações, Manutenção e Suporte em Informática; Qualificação Profissional: Administrador de Redes de Computadores (Net academy), Espanhol Básico, Inglês Básico, Operador de Computador, Vendedor; Cursos Livres: Conhecendo o IFMS, Moodle para Educadores, Comunicação Eficaz para Vendas, Videoaula - da concepção à postagem, Francês Básico, Formação Pedagógica para EAD, Conceitos Básicos de Química.

Independentemente do nível e modalidade do curso de formação profissional ofertado pelo IFMS, segundo o Regulamento de Organização Didático-Pedagógica – ROD da instituição “[...] o currículo fundamenta-se em bases filosóficas, epistemológicas, metodológicas, socioculturais e legais, expressas no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), a partir de uma concepção de sociedade, trabalho, cultura, educação, ciência e tecnologia e ser humano” (Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, 2019, p. 10), conforme ilustrado na Figura 2.

Figura 2. Princípios filosóficos e teórico-metodológicos dos cursos do IFMS



* Prática sócio-política realizada no âmbito das relações sócio-histórico-culturais.

Fonte: Instituto Federal de Mato Grosso do Sul [IFMS] (2018).

O documento “Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023” (IFMS, 2018), explica a que se referem cada uma das três principais concepções que fundamentam os princípios teórico-metodológicos dos cursos ofertados pelo IFMS, quais sejam, o trabalho como princípio educativo, a indissociabilidade entre a educação e a prática social, e a pesquisa como princípio pedagógico:

A primeira concepção relaciona-se à ideia do trabalho como princípio educativo, alinhando a visão de homem, sociedade e educação. Nessa perspectiva, o trabalho é um processo consciente pelo qual a sociedade se constitui, os homens criam e recriam a si próprios e suas relações sociais.

Na educação profissional, científica e tecnológica, assumir o trabalho como princípio educativo significa integrá-lo à ciência, à tecnologia e à cultura, que formam a base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular dos cursos, em seus diversos

níveis.

Como segunda concepção, na promoção da formação integral ressalta-se a indissociabilidade entre educação e prática social, que considera a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos; e a ênfase na relação entre teoria e prática nos processos de ensino e aprendizagem e de avaliação, garantindo ao estudante sua participação ativa no processo de construção da aprendizagem.

A educação profissional, científica e tecnológica, ancorada na tríade ensino, pesquisa e extensão, fortalece o trabalho pedagógico executado em todas as ações do IFMS

A terceira concepção apoia-se na assunção da pesquisa como princípio pedagógico, que trabalha a relação e a articulação dos saberes para a produção de conhecimento e para a intervenção social, com vistas a contribuir com o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (IFMS, 2018, pp. 49-50).

Portanto, depreende-se que os princípios teóricos-metodológicos dos cursos ofertados pelo IFMS, tem por base a concepção de educação de forma integral, enquanto uma prática social, cultural e histórica, uma produção humana que se processa nas relações entre os seres humanos e o seu contexto material sócio-histórico; tendo o trabalho como princípio educativo, uma vez que o trabalho é ontológico ao ser, por meio do qual ele desenvolve e amplia suas capacidades humanas ao se relacionar com o seu meio e transformá-lo, ou seja, por meio dos atos do trabalho o ser humano aprende a se humanizar, é um processo educativo; e a pesquisa como princípio pedagógico, uma vez que nessa relação indissociada entre o trabalho, a educação, a ciência, tecnologia e cultura, deve-se instigar no estudante a sua curiosidade sobre o mundo, sobre as leis da natureza e das relações entre os seres e diversos grupos sociais, e o processo de conhecê-los por meio do método científico a fim de se apropriar do conhecimento já produzido pela humanidade e, também, produzir novos conhecimentos e promover transformações nesse mundo, visando o bem estar da sociedade e da natureza.

Além disso, conforme expresso no artigo 7º do ROD, o currículo dos cursos é organizado a partir de princípios norteadores, a exemplo do excerto que se segue:

I - o entendimento da realidade concreta como síntese de múltiplas relações; II - a compreensão de que homens e mulheres produzem sua condição humana como seres histórico-sociais, capazes de transformar a realidade; III - a integração entre as educações básica e profissional, observando as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura; IV - a organização curricular pautada no trabalho como princípio educativo; na pesquisa e na inovação tecnológica como princípio pedagógico; e na extensão como fundamento para uma educação a serviço das demandas e do desenvolvimento local, regional e nacional; V - o respeito à pluralidade de valores, de universos culturais e das linguagens artísticas, previstas na legislação vigente. VI - o respeito aos valores estéticos, políticos e éticos, traduzidos na estética da sensibilidade, na política da igualdade e na ética da identidade; VII - a construção do conhecimento, compreendida mediante interações entre o sujeito e o objeto e a intersubjetividade, mediada pelo educador; VIII - a compreensão da aprendizagem humana como um processo de interação social; IX - a inclusão social, respeitando-se a diversidade quanto às condições físicas, intelectuais, culturais e socioeconômicas dos sujeitos; X - a prática pedagógica orientada pela interdisciplinaridade, pela contextualização e pela flexibilidade, com vistas à educação de qualidade; XI - o desenvolvimento de competências básicas cognitivas e profissionais, a partir de conhecimentos científicos e tecnológicos, da

formação cidadã e da sustentabilidade ambiental; XII - a formação de atitudes e capacidades técnicas de comunicação, visando à melhor preparação para o trabalho; XIII - a construção identitária dos perfis profissionais, com a necessária definição da formação para o exercício profissional; XIV - a flexibilização curricular, possibilitando a atualização permanente dos Projetos Pedagógicos de Curso e do currículo, adequando suas funções a novas demandas apresentadas pelo mundo do trabalho; [...] (Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, 2019, p. 8-9).

Tais princípios norteadores são consoantes às diretrizes nacionais que orientam a organização dos currículos do Ensino Médio, do Ensino Técnico e Tecnológico¹¹, bem como ao que concebeu a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC em suas cartilhas de apresentação dos Institutos Federais sobre a sua concepção institucional e diretrizes de operacionalização (Ministério da Educação, 2008; 2010), que, por sua vez, basearam-se, principalmente, no Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (Ministério da Educação, 2007), que será discutido no subitem 3.2.1 do Capítulo 3, para melhor elucidar os princípios teórico-metodológicos do IFMS.

A fim da consecução de seus objetivos e finalidades propostos em legislação, com base nos valores: inovação, ética, compromisso com o desenvolvimento local e regional, transparência e compromisso social, o IFMS tem por missão: “Promover a educação de excelência por meio do ensino, pesquisa e extensão nas diversas áreas do conhecimento técnico e tecnológico, formando profissional humanista e inovador, com vistas a induzir o desenvolvimento econômico e social local, regional e nacional”. Sua visão é “ser reconhecido como uma instituição de ensino de excelência, sendo referência em educação, ciência e tecnologia no Estado de Mato Grosso do Sul” (Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, 2018, p. 30).

Para tal, a instituição dispõe atualmente de um quadro de 1.285 servidores, sendo 665 professores e 620 técnicos-administrativos¹², que desenvolvem atividades fins de ensino, pesquisa e extensão e de apoio administrativo e gestão. E conta com 13.772 estudantes matriculados em suas diversas ofertas formativas, sendo 10.208 nos cursos presenciais e 3.564 nos cursos a distância¹³, distribuídos pelos 10 *campi* do estado.

¹¹ Conforme Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018 (2018, 21 novembro) que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Resolução CNE/CP n. 1, de 5 de janeiro de 2021 (2021, 5 janeiro), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica e revoga a Resolução CNE/CP nº 3, de 18 de dezembro de 2002, e a Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012.

¹²Dados extraídos do Sistema Unificado da Administração Pública (SUAP), atualizados em 28/08/2020 a partir do Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos – SIAPE/SIGEPE.

¹³Dados extraídos do Sistema Acadêmico do IFMS, em 03/10/2020.

1.1.1 Os cursos técnicos integrados do IFMS

No que se refere aos cursos ofertados pela instituição, por ser o foco de nossa pesquisa, trataremos especificamente do curso Técnico Integrado, modalidade da educação profissional e tecnológica, conforme disposto nas Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394, 1996, 20 dezembro), na qual o estudante, egresso do ensino fundamental, cursa o ensino médio regular articulado às disciplinas de formação técnica, em apenas um período do dia (matutino ou vespertino), de forma presencial, com duração de três a três anos e meio. Ao final do curso o estudante está habilitado como técnico em um ramo profissional, podendo ser inserido no mercado de trabalho de sua especialidade e/ou dar continuidade aos seus estudos no ensino superior.

A escolha por esse curso como critério de inclusão dos participantes na pesquisa se deu, pois entende-se, conforme aponta Saviani (2007), que é no Ensino Médio – a última etapa da educação básica e o nível máximo de ensino atingido pela maioria dos trabalhadores brasileiros, que os conteúdos escolares sistematizados por meio das disciplinas vão adquirindo relações com a vida de forma mais imediata, uma vez que são mais específicos e aprofundados. Ou seja, os conceitos construídos e transmitidos por meio do processo educativo possuem maior relação com a vida produtiva. E, portanto, esse nível de ensino é considerado uma preparação imediata para o trabalho ou para o prosseguimento nos estudos.

A proposta da integração do Ensino Médio ao Técnico, segundo Ramos (2012), busca o estabelecimento de um sistema de relações do conhecimento sistematizado – conhecimentos básicos gerais e específicos da formação técnica – de que modo que se possibilite a apreensão dos fundamentos científicos, históricos e sociais da produção moderna e o desenvolvimento das potencialidades humanas em seus múltiplos sentidos, com um caráter universal, ou, seja, para todos. A habilitação técnica busca atender às necessidades concretas de obtenção de uma profissão para a inserção profissional de forma imediata, dada a realidade de grande parte da população brasileira, contudo não limitando as possibilidades de posterior ingresso no ensino superior e em condições de igualdade, uma vez que se tem por objetivo promover a elevação intelectual e do grau de instrução dos trabalhadores (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2012).

Aliado a isso, o Ensino Médio Integrado ao Técnico trata-se da modalidade de oferta principal de formação profissional pelos Institutos Federais, uma vez que está expresso em sua lei de criação, em seu Artigo 8º (Lei n. 11.892, 2008) que no mínimo 50% de suas vagas devem ser destinadas para, conforme o inciso I do Art. 7º, “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do

ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”:

Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei [...].

As atividades que os estudantes desenvolvem ao longo do curso consistem em aulas teóricas para se apropriarem dos fundamentos científicos dos conhecimentos gerais e específicos; práticas simuladas, visitas técnicas, estágio curricular supervisionado¹⁴ na sua área de formação, e, ao final do curso, o desenvolvimento e apresentação para uma banca avaliadora de um projeto/protótipo relacionado à formação técnica, sob o formato de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)¹⁵, individual ou em equipe de até três estudantes do mesmo curso ou de cursos diferentes de mesmo nível, para articulação da teoria com a prática.

No contraturno às aulas são oferecidos horários de Permanência Estudantil (PE), para cada unidade curricular, nos quais os professores estão disponíveis para tirar dúvidas e/ou para realização de atividades complementares para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, também no contraturno de suas aulas, os estudantes têm a possibilidade de participar de diversas atividades extracurriculares de ensino, pesquisa e extensão, como projetos de Iniciação Científica – Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), estágios extracurriculares, monitoria, atividades desportivas a exemplo das competições dos Jogos do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (JIFS), Feiras de Ciência e Tecnologia do IFMS, Semana de Ciência e Tecnologia do IFMS (SCT), Semana do Meio Ambiente, Festival de Arte Cultura, dentre outras, que se tratam das atividades complementares ou diversificadas também necessárias para integralização do curso.

São também disponibilizados aos estudantes diversos auxílios financeiros para contribuir com o acesso, permanência e êxito dos estudantes, ao longo do seu processo formativo, concedidos por meio de editais, dadas as condições materiais objetivas de vida que podem dificultar esse processo¹⁶.

¹⁴ O estágio curricular supervisionado curricular é obrigatório quando previsto nos Projetos Pedagógicos de Cursos – PPC. O PPC do curso Técnico Integrado em Eletrotécnica reestruturado em 2019 prevê o cumprimento do estágio curricular obrigatório de 120 a 160h/a (vide Anexo B).

¹⁵ O TCC é obrigatório quando previsto no PPC dos cursos. O PPC do curso Técnico Integrado em Eletrotécnica a partir de 2019 não prevê a obrigatoriedade do TCC para sua integralização (vide Anexo B).

¹⁶ Auxílio Permanência: repasse financeiro para o custeio de necessidades acadêmicas e pessoais que favoreçam a permanência do estudante na instituição; Auxílio Transporte: repasse financeiro para as despesas com transporte urbano ou rural entre o IFMS e a residência do estudante, desde que o poder público não ofereça transporte gratuito; Auxílio Alimentação: concessão de refeição nos campi que possuem refeitório e/ou repasse financeiro para custear as despesas com alimentação durante a realização do curso; Auxílio-Moradia: concessão de moradia nos campi que possuem alojamento para estudantes ou repasse financeiro para cobrir parte dos gastos com moradia; Auxílio Indígena e Quilombola: repasse financeiro a estudantes que comprovarem morar em

1.1.2 O Campus Três Lagoas do IFMS

O município de Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, localizado na mesorregião leste do estado, limitando-se à leste com o estado de São Paulo (Castilho - SP), constitui-se em uma microrregião que compreende os municípios de Ribas do Rio Pardo, Água Clara, Brasilândia e Santa Rita do Pardo. A cidade de Três Lagoas, possui uma população estimada de 123.281¹⁷ habitantes, configurando a terceira cidade mais populosa do estado, como já mencionado.

Com Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) considerado alto (0,744)¹⁸, a cidade possui R\$ 86.244,15 de PIB per capita, valor superior à média do estado, sendo o 4º maior PIB per capita do estado de Mato Grosso do Sul. Tem por PIB total o acumulado de R\$ 10.131.704,50 bilhões, sendo o 2º maior do estado, seguido da capital (R\$ 27.034.851,04). É a primeira colocada no valor adicionado ao PIB do estado de 2017 nas atividades econômicas da Agropecuária (24,3%) e Indústria (42,8%) e a terceira nos demais ramos^{19 20}. Logo, o município tem uma grande participação na geração de riqueza do estado de Mato Grosso do Sul.

Com base na metodologia de Suzigan para identificação, caracterização e mapeamento de arranjos produtivo locais²¹, o município de Três Lagoas e seu entorno tem por principais atividades produtivas: produção florestal; fabricação de produtos têxteis; preparação de cortes de couro, fabricação de artefatos de couro, artigos para viagem e calçados; fabricação de celulose, papel e produtos de papel; fabricação de produtos de borracha e de material plástico; fabricação de veículos automotores, reboques e carrocerias; eletricidade, gás e outras utilidades; serviços especializados para construção; transporte terrestre; alojamento; e serviços de arquitetura e engenharia²². Portanto, pode-se considerar que a cidade tem por principal atividade econômica a indústria.

comunidades indígenas e quilombolas; Auxílio Eventual: repasse financeiro por até três meses consecutivos a estudantes que se encontrem em situação de vulnerabilidade social por alguma questão recente e emergencial, com risco de evasão (concedido com base na análise da situação de vulnerabilidade social, não por meio de processo seletivo regido por edital como os demais benefícios) (Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, 2021).

¹⁷ População estimada, segundo IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estimativas da população residente com data de referência 1º de julho de 2019.

¹⁸ Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM): Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), conforme o IBGE, Cidades, 2017.

¹⁹ São os demais ramos: Serviços e Administração, Defesa, Educação e Saúde Públicas, e Seguridade Social.

²⁰ PIB: dados de 2017, conforme o IBGE, Estatísticas Econômicas, 2019.

²¹ “Arranjos Produtivos Locais (APLs) são aglomerações de empresas e empreendimentos, localizados em um mesmo território, que apresentam especialização produtiva, algum tipo de governança e mantêm vínculos de articulação, interação, cooperação e aprendizagem entre si e com outros atores locais, tais como: governo, associações empresariais, instituições de crédito, ensino e pesquisa” (Ministério da Economia, 2018).

²² Cogec/Dipla/Prodi/IFMS (2020). Campus Três Lagoas em números: dados e informações sobre a área de abrangência para mapeamento do Arranjo Produtivo Local. IFMS: Campo Grande. [não publicado].

Figura 3. O município de Três Lagoas – MS



Fonte: Santos, A. C. (2020).

O *Campus* Três Lagoas do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, iniciou suas atividades em 2011, conforme anteriormente citado, em sede provisória, inicialmente em local cedido pelo *Campus* Três Lagoas da Universidade Federal de Mato do Sul, passando a funcionar em salas alugadas da escola particular Colégio Objetivo. Teve como oferta inicial os cursos técnicos integrados em Eletrotécnica e Informática e o curso técnico integrado - Proeja em Manutenção e Suporte de Informática. No mesmo ano passou a ofertar cursos técnicos a distância em parceria com o Instituto Federal do Paraná (IFPR) e abriu sua primeira turma do curso superior em Tecnologia em Sistemas para Internet (Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, 2020b)

A área de abrangência do *Campus* contempla também os municípios vizinhos de Água Clara, Aparecida do Taboado, Brasilândia, Cassilândia, Chapadão do Sul, Inocência, Paraíso das Águas, Paranaíba, Santa Rita do Pardo e Selvíria, conforme ilustrado na Figura 1, totalizando uma população estimada em 284.030, incluindo Três Lagoas, como público-alvo de suas ofertas formativas. Sendo os municípios de Água Clara, Brasilândia e Paranaíba os primeiros a serem atendidos, em 2012, com a oferta de cursos técnicos a distância. Nesse

mesmo ano o *Campus* deu início às atividades do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), com a oferta de cursos profissionalizantes de curta duração e técnicos subsequentes/concomitantes.

Em 2014 passou a funcionar em sua sede própria (Figura 4). Em 2015, ampliou sua oferta de cursos técnicos subsequentes e superiores, iniciando as primeiras turmas dos cursos superiores de Tecnologia em Automação Industrial e em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. E, em 2018, foi iniciada a primeira turma do curso superior de Engenharia de Controle e Automação.

Figura 4. O *Campus* Três Lagoas do IFMS



Fonte: Divulgação Campus Três Lagoas/IFMS.

Os cursos em andamento no *Campus* Três Lagoas, nos diversos níveis e modalidades de ensino, no ano de 2020, e a respectiva quantidade de estudantes matriculados (cursando) estão relacionados na Tabela 1²³.

²³ Dados extraídos do Sistema Acadêmico do IFMS, em 03/10/2020. *Cursos que tiveram sua oferta suspensa para novas matrículas, porém com estudantes em curso em fase de integralização. O Campus Três Lagoas oferta atualmente: um curso de especialização; quatro cursos superiores de graduação, sendo dois de engenharia e dois tecnólogos; dois cursos técnicos integrados; um curso técnico integrado Proeja; um curso técnico subsequente; e cinco cursos de formação inicial e continuada na modalidade a distância.

Tabela 1. Relação de cursos e quantitativo de estudantes matriculados do *Campus* Três Lagoas

Curso (presencial)	Qde
ENGENHARIA DE COMPUTAÇÃO	65
ENGENHARIA DE CONTROLE E AUTOMAÇÃO	88
ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA EPCT	85
FIC ESPANHOL BÁSICO	9
FIC INGLÊS BÁSICO	8
FIC INGLÊS INTERMEDIÁRIO	25
TÉCNICO INTEGRADO EM ADMINISTRAÇÃO - PROEJA	39
TÉCNICO INTEGRADO EM ELETROTÉCNICA	226
TÉCNICO SUBSEQUENTE ELETROTÉCNICA	19
TÉCNICO INTEGRADO EM INFORMÁTICA	246
TÉCNICO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA - PROEJA*	01
TECNOLOGIA EM ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS	89
TECNOLOGIA EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL	104
TECNOLOGIA EM SISTEMAS PARA INTERNET*	07
Curso (a distância)	Qde
FIC OPERADOR DE COMPUTADOR	227
FIC INGLÊS BÁSICO I	42
FIC VENDEDOR	104
FIC ESPANHOL BÁSICO	32
INGLÊS BÁSICO - APERFEIÇOAMENTO	21

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados extraídos do Sistema Acadêmico do IFMS.

Totalizando 1.473 estudantes matriculados nos cursos ofertados pelo *campus*, sendo 1.011 na modalidade presencial e 426 à distância²⁴. E para cumprir seu objetivo de “Ser reconhecido como instituição de ensino de excelência, sendo referência em educação, ciência e tecnologia no Estado de Mato Grosso do Sul e expandir a oferta de cursos no entorno de Três Lagoas – MS” (*Campus* Três Lagoas IFMS, 2016, p. 3), o *Campus* conta com um quadro de 107 servidores, sendo 62 professores e 45 técnicos-administrativos²⁵, que desenvolvem atividades fins de ensino, pesquisa e extensão e de apoio administrativo e gestão.

²⁴Dados extraídos do Sistema Acadêmico do IFMS, em 03/10/2020.

²⁵Dados extraídos do Sistema Unificado da Administração Pública – SUAP, atualizados em 28/08/2020 a partir do Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos – SIAPE/SIGEPE.

1.2 Os estudantes do ensino médio-técnico em eletrotécnica: participantes da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram os estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – IFMS, *Campus* Três Lagoas, matriculados nos dois últimos semestres dos cursos técnicos integrados ao ensino médio em Eletrotécnica e Informática.

A escolha por tal critério se deu uma vez que a pesquisa teve por objetivo verificar as concepções e reflexões dos estudantes em relação à formação recebida e as exigências do mundo do trabalho, sendo, portanto, considerado importante que os participantes já tivessem integralizado a maior parte do curso, ou seja, estarem em vias de se formar, e passado pela experiência de trabalho em sua área de formação com o cumprimento do estágio curricular obrigatório e de estágios extracurriculares. Logo, teriam melhores condições teórico e práticas de analisarem seu processo formativo e as relações de trabalho em razão de suas experiências concretas, para expressarem seus pontos de vista, suas opiniões.

O objetivo inicial foi constituir um único grupo com até 20 participantes de ambos os cursos técnicos integrados do *Campus* – Eletrotécnica e Informática. Contudo, no semestre destinado a realização da coleta de dados, sendo o primeiro semestre letivo do ano de 2019, havia duas turmas de sétimo período (A e B) por curso, sendo uma turma de cada por período do dia - matutino e vespertino. Assim, para oportunizar a participação de estudantes de ambos os turnos, o planejamento da coleta foi reorganizado para a constituição de dois grupos, sendo um por período, no contraturno das aulas. Havia o total de 66 estudantes matriculados nessas turmas²⁶, sendo 20 estudantes de eletrotécnica e 22 de informática no período matutino e 14 estudantes de eletrotécnica e 10 de informática no período vespertino.

Para participarem da pesquisa foi realizado o convite pessoalmente em sala de aula no dia 26 de abril de 2019, em todas as turmas de ambos os cursos e períodos, aos estudantes que estavam presentes, oportunidade em que foi realizada a explicação das atividades do grupo e dos objetivos da pesquisa, de forma verbal e por meio de um folheto explicativo impresso entregue a cada um, além de fixado um cartaz no mural de cada sala. As turmas foram revisitadas nos dias 6 e 7 de maio de 2019 para a coleta dos termos de consentimento assinados dos interessados e para o reforço do convite, verbalmente e com a entrega do impresso. O convite foi novamente reiterado por meio de um e-mail enviado aos endereços eletrônicos de todos os 66 estudantes matriculados, no dia 8 de maio de 2019, juntamente com o lembrete do início do grupo, com seu primeiro encontro no dia 9 de maio de 2019.

²⁶ Dados extraídos do Sistema Acadêmico do IFMS, em 24/04/2019.

Foram incluídos na pesquisa os estudantes que manifestaram formalmente a concordância em sua participação, com consentimento do responsável legal aos menores de idade (Conforme Apêndice A - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para menores de 18 anos, juntamente ao Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os responsáveis; e Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para maiores de 18 anos).

Dos termos de consentimento/assentimento entregues, 13 foram devolvidos assinados pelos próprios estudantes maiores de idade e assinados pelo estudante menor de idade em conjunto com o seu responsável. Totalizando 10 estudantes do período matutino para participação dos encontros do grupo vespertino e 3 estudantes do período vespertino para participarem do grupo matutino.

No primeiro dia de encontros para as discussões, nenhum estudante compareceu no grupo matutino e 4 estudantes participaram do grupo vespertino. Diante disso, optou-se por cancelar o grupo matutino, dada a ausência de participantes. Nos demais encontros do grupo vespertino compareceram entre 5 e 7 participantes.

Ao nosso ver, o critério para inclusão dos estudantes no grupo foi necessário para uma maior aproximação da realidade, dado o objetivo da pesquisa, porém, ao mesmo tempo, foi o seu fator limitante. Os estudantes no último período do curso encontram-se em processo de finalização de seus projetos de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para apresentação, estão em cumprimento dos requisitos obrigatórios ainda não integralizados, como a realização do estágio curricular obrigatório, aprovação em todas as unidades curriculares do semestre em curso e dos semestres anteriores que obtiveram alguma reprovação, como exemplos, o que pode ser revelado pelo quantitativo de participantes.

Conforme dados da série histórica (2017-2019) do perfil dos estudantes matriculados nos cursos técnicos integrados de Nível Médio do Campus Três Lagoas (Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, 2020c), 53,57% são do sexo masculino e 43,23% declaram-se como brancos; 73,89% dos estudantes declararam ter concluído o Ensino Fundamental somente em escola pública; 97,91%, declaram morar com a família e 87,07% possuem renda de 0 a 1,5 salário-mínimo per capita. O deslocamento dos estudantes ao Campus é realizado majoritariamente (53,14%) por bicicleta ou a pé; 54,31% dos estudantes residem em casa própria e 25,99% não possuem computador/notebook em casa. O maior nível de escolaridade dos responsáveis pelos estudantes é em sua maioria o Ensino Médio completo (37,68% das mães ou responsável que exerce papel equivalente e 34,48% dos pais ou responsável que exerce papel equivalente). De modo que pode ser considerado que a maioria dos estudantes do

ensino médio integrado ao técnico do Campus Três Lagoas pertence aos estratos baixos da classe trabalhadora.

O grupo focal constituído foi composto por sete estudantes (E1, E2, E3, E4, E5, E6 e E7), sendo quatro do sexo feminino e três do sexo masculino, com idades entre 17 e 18 anos completos, e em sua totalidade do curso técnico integrado em eletrotécnica. Na Tabela 2 encontra-se descrito o perfil socioeconômico desses estudantes.

Tabela 2. Perfil socioeconômico dos participantes

estudante	idade*	sexo	cor/raça	conclusão do ensino fundamental	escolaridade mãe ou resp. equivalente	escolaridade pai ou resp. equivalente	Com quem mora?	salário mínimo por capita *	benefício social de transferência de renda	moradia	deslocamento	Possui notebook/computador?	Possui internet em casa?	trabalha/contribui com a renda familiar
E1	17 anos	fem.	branca	Somente em Escola Pública	Superior incompleto (mãe)	Superior completo (pai)	Família	0,30	Não	Casa própria	ônibus	Sim	Sim, wifi	Não
E2	17 anos	fem.	preta	Somente em Escola Pública	Fundamental incompleto (mãe)	Fundamental incompleto (avô)	Família	0,40	Não	Casa própria	ônibus	Sim	Não	Não
E3	17 anos	masc.	parda	Somente em Escola Pública	Médio completo (mãe)	Fundamental incompleto (pai)	Família	0,00 (resp. despesas imprevistos /sem renda)	Sim, Vale Renda (MS)	Casa alugada	moto	Sim	Sim, wifi	Não
E4	17 anos	fem.	branca	Maior parte na Escola Pública	Superior completo (mãe)	Especialização (pai)	Família	1,70	Não	Casa própria	carro	Sim	Sim, wifi	Não

estudante	idade*	sexo	cor/raça	conclusão do ensino fundamental	escolaridade mãe ou resp. equivalente	escolaridade pai ou resp. equivalente	Com quem mora?	salário-mínimo o per capita *	benefício social de transferência de renda	moradia	deslocamento	Possui notebook/computador?	Possui internet em casa?	trabalha/contribui com a renda familiar
E5	17 anos	masc.	preta	Somente em Escola Pública	Médio completo (avó)	Especialização (pai)	Família	0,23	Não	Casa cedida	bicicleta	Sim	Sim, banda larga	Não
E6	17 anos	masc.	parda	Somente em Escola Pública	Fundamental completo (mãe)	Fundamental completo (pai)	Família	0,46	Não	Casa própria	bicicleta	Sim	Sim, via rádio	Não
E7	18 anos	fem.	parda	Somente em Escola Pública	Médio completo (mãe)	Não alfabetizado (pai)	Família	0,67	Não	Casa alugada	a pé	Não	Sim, banda larga	Não

* Em 09/05/2019, data do primeiro encontro do grupo

** Salário-mínimo de referência em 2019 – R\$ 998,00

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados extraídos do Sistema Questionário Socioeconômico do IFMS²⁷.

Conforme pode ser observado, o perfil socioeconômico das estudantes participantes desta pesquisa possui similaridades e também algumas especificidades em relação ao universo dos estudantes dos cursos técnicos integrados do IFMS-TL. Em relação aos dados convergentes, as estudantes participantes do grupo focal, em sua maioria, concluíram o Ensino Fundamental somente em escola pública; moram com a família; possuem renda de 0 a 1,5 salário-mínimo per capita²⁸; residem em casa própria; e possuem computador/notebook em casa. Em relação aos dados divergentes, entre as participantes do grupo há uma heterogeneidade na autodeclaração da cor; escolaridade dos responsáveis, contemplando os níveis de “não alfabetizado” à “especialização”; e meio de deslocamento. Além dos dados comparativos, a totalidade das participantes desta pesquisa não trabalham/não contribuem

²⁷ Referentes aos questionários socioeconômicos preenchidos pelos estudantes na efetivação da matrícula no 7º período do curso (2019.1) ou do questionário mais recente preenchido nesse período.

²⁸ De acordo com a definição do IBGE, que estabelece as diferentes classes sociais por meio de faixas de salário-mínimo, os estudantes e suas famílias em sua maioria pertencem à classe E, o estrato mais baixo (Rosa, 2015).

com a renda familiar²⁹, portanto, dedicavam-se às atividades de estudo.

1.2.1 O curso técnico em eletrotécnica integrado ao ensino médio do Campus Três Lagoas

Considerando as potencialidades econômico produtivas da cidade de Três Lagoas e região, cuja matriz produtiva industrial recebe grande destaque, uma vez que há diversas indústrias instaladas na cidade e em seu entorno dos ramos da celulose, siderurgia, refrigeração e do setor elétrico, o curso técnico integrado em eletrotécnica é ofertado pelo Campus Três Lagoas do IFMS desde o início de suas atividades na cidade.

Segundo o Projeto Pedagógico do curso Técnico em Eletrotécnica de nível médio integrado do Campus Três Lagoas, recém reformulado em 2019, são objetivos do curso:

[...] formar profissionais capazes de: Atuar em empresas públicas, autarquias, empresas de economia mista e empresas privadas da área de engenharia, projetos e instalações elétricas, possibilitando-lhes a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos do processo produtivo, relacionando a teoria com a prática no ensino dos componentes curriculares do curso, em observância às demandas do mercado de trabalho; Desenvolver atividades ou funções típicas da área, segundo os padrões de qualidade e produtividade requeridos pela natureza do trabalho do Técnico, observadas as normas de segurança e higiene do trabalho e de preservação ambiental; Possibilitar a atuação profissional no setor produtivo e a continuidade dos estudos dos alunos egressos do curso técnico em Eletrotécnica, tendo por balizador os princípios da ética e da solidariedade e o exercício pleno da cidadania; Reconhecer e avaliar as técnicas de conservação de energia e as possibilidades de utilização de fontes renováveis de energia (Campus Três Lagoas, 2019, p. 13-14).

Além disso, o técnico em eletrotécnica formado pela instituição deve ser capaz de:

Instalar, operar e manter elementos de geração, transmissão e distribuição de energia elétrica; Participar na elaboração e no desenvolvimento de projetos de instalações elétricas industriais, prediais e residenciais; Atuar no planejamento e execução da instalação e manutenção de equipamentos e instalações elétricas; Aplicar medidas para o uso eficiente da energia elétrica e de fontes energéticas alternativas; Participar no projeto e instalar sistemas de acionamentos elétricos; Executar a instalação e manutenção de iluminação e sinalização de segurança; Participar na elaboração e no desenvolvimento da gestão da manutenção, segurança e qualidade em eletricidade; Conhecer e utilizar as formas contemporâneas de linguagem, com vistas ao exercício da cidadania e à preparação para o trabalho, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; Ler, articular e interpretar símbolos e códigos em diferentes linguagens e representações, estabelecendo estratégias de solução e articulando os conhecimentos das várias ciências e outros campos do saber; Conhecer e aplicar normas de sustentabilidade ambiental, respeitando o meio ambiente e entendendo a sociedade como uma construção humana dotada de tempo, espaço e história; Atuar como empreendedor (Campus Três Lagoas, 2019, p. 17).

Logo, considerando o processo formativo, organizado para que o estudante se aproprie

²⁹ Conforme declararam no ato do preenchimento do Questionário Socioeconômico. No entanto, sabe-se que ao longo do curso os estudantes realizaram o estágio curricular obrigatório, que se trata de uma atividade de trabalho vinculada ao ensino, sendo também realizadas por alguns dos estudantes outras atividades de trabalho remunerado não relacionadas ao curso, conforme sinalizaram nas discussões do grupo focal.

dos fundamentos científicos e técnico-práticos dos conhecimentos gerais e específicos da área de eletrotécnica, proporciona que, ao final do curso, esteja apto e capaz de realizar uma gama ampla de atividades dentro de sua área de formação.

Ainda, conforme o Projeto Pedagógico (Campus Três Lagoas, 2019), a estrutura curricular é organizada de forma a sistematizar os conteúdos em unidades curriculares para a construção e desenvolvimento de habilidades na área das linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e aplicadas, de formação técnica para o desenvolvimento das habilidades do perfil profissional do egresso, e na área de gestão para promoção de habilidades para inserção profissional. Há também uma parte diversificada do currículo, potencializadora da integração das diversas unidades curriculares, que contempla os “... fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam a formação integral, omnilateral” (p. 19), conforme a matriz curricular do curso (Anexo B).

1.3 A discussão focalizada sobre o trabalho e a formação para o trabalho: procedimentos metodológicos

Em consonância com nossa perspectiva teórica e metodológica, para compreendermos os impactos do trabalho e da educação profissional no sujeito social, em atendimentos às exigências do sistema capitalista, utilizamos a técnica de grupo focal.

O grupo focal, conforme Gatti (2005), quando utilizado em pesquisas, tem por objetivo a reunião de um grupo de pessoas selecionadas para discutir o tema objeto da pesquisa, sendo focalizada por ser uma atividade coletiva direcionada com foco específico em um tema, como por exemplo, o debate e discussão de um texto, filme ou de questões específicas.

Por meio dessa técnica é possível captar crenças, reações, sentimentos, experiências, atitudes, conceitos, a partir das trocas do grupo, que não emergiriam por outro método. Ou seja, permite a captação de conteúdos e processos cognitivos, emocionais, ideológicos, representacionais, coletivos e menos individuais. Propicia a exposição ampla de perspectivas e ideias, repostas mais complexas que permitem verificar sua lógica e representações. Desse modo, por ser um espaço de expressão, o grupo focal pode proporcionar aos participantes o desenvolvimento da comunicação, da cognição e dos afetos (Gatti, 2005).

Foi constituído um único grupo com sete membros (E1, E2, E3, E4, E5, E6 e E7), conforme adesão voluntária de participação na pesquisa. A realização dos encontros ocorreu

no contraturno do horário de aula dos estudantes, a fim de garantir a formação do grupo e a efetiva participação dos membros. Foram realizados quatro encontros (G1, G2, G3 e G4) com duração aproximada de 1h30min os três primeiros encontros e de 3h o último encontro, ocorridos ao longo de um mês, em uma vez por semana, no período vespertino, às quintas-feiras, nos dias 9, 16, 23 de maio e 06 de junho de 2019, na sala de reunião do bloco administrativo do *Campus Três Lagoas*.

Nos três primeiros encontros, a fim de disparar o debate e discussão entre as estudantes em relação às categorias de análise relacionadas ao tema da pesquisa, foram transmitidos trechos selecionados do seriado *Downton Abbey* (Fellowes, 2010), produzido por um canal de televisão britânico, que trata de um drama histórico, cujo cenário principal é uma propriedade fictícia em que vive uma família aristocrática inglesa e seus “criados”³⁰, no início do século XX (1912-1925). Ao longo das seis temporadas, sucedem alguns acontecimentos históricos, como a Primeira Guerra Mundial, Gripe Espanhola, Grande Depressão, além das descobertas científicas aliadas ao desenvolvimento tecnológico que vai sendo incorporado na mansão, como a utilização da energia, eletrodomésticos etc., impactando na dinâmica das relações sociais entre os membros da família e seus criados, cujo quantitativo vai diminuindo ao longo do tempo. Os que ficam, com auxílio da tecnologia, incorporam as tarefas daqueles que se vão. Mudanças que também ocorrem nas relações sociais e de produção dos membros da família, decorrentes do declínio da aristocracia à época.

A intenção proposta às participantes foi de analisarem as relações de trabalho estabelecidas e a qualificação profissional exigida frente às mudanças, por meio de um disparador indireto, por se situar em outro período histórico, e a possibilidade de realizarem analogias com o tempo atual. Isso, pois, conforme explica Netto (2011), para Marx e Engels, o ser social e a sociabilidade resultam elementarmente do trabalho, que constituirá o modelo da prática social – processo em movimento que vai se complexificando pela superação das contradições que dão dinamicidade a esse processo.

Alguns episódios desse seriado já haviam sido previamente assistidos pela pesquisadora, a título de entretenimento, sendo necessária a sistematização de um processo de seleção dos episódios ou trechos a serem transmitidos nos encontros do grupo para disparar as discussões. O primeiro critério de inclusão/exclusão dos episódios foi a leitura e análise das sinopses de cada uma das seis temporadas (totalizando 52 episódios) sendo previamente selecionadas aquelas em que foram expressos conteúdos relacionados às mudanças tecnológicas, às relações de trabalho e mudanças no mundo do trabalho no interior da mansão

³⁰ Denominação utilizada no seriado referindo-se aos funcionários da mansão.

e da sociedade à época e à capacitação profissional. Na sequência, a mesma análise foi realizada nas sinopses de cada episódio das cinco temporadas selecionadas, resultando em uma pré-seleção de 14 episódios que foram assistidos, para uma análise mais aprofundada. Desses foram selecionados: o episódio 1 da 1ª temporada, transmitido no primeiro encontro; trechos dos episódios 1 e 3 da 4ª temporada, transmitidos no segundo encontro; e trechos do episódio 1 e 7 da 5ª temporada, transmitidos no terceiro encontro.

No quarto e último encontro, para proporcionar um disparador direto no que se refere às atuais relações e organização do trabalho, foi transmitido o filme estadunidense *Um Senhor Estagiário* (Meyers, 2015) que tem como trama principal a história de um aposentado que busca uma recolocação profissional, a fim de modificar a monotonia nessa fase de sua vida, ingressando como estagiário em um programa especial para seniores, em uma *startup* de moda, que comercializa roupas pela internet. Nesse filme, como pano de fundo, podem ser observadas configurações atuais das relações do trabalho e de produção e, também, questões relacionadas à qualificação para o trabalho, e a necessidade da reinvenção do trabalhador que realiza uma atividade que se extingue, como no caso do personagem estagiário sênior, que trabalhou por 40 anos em uma empresa que produzia listas telefônicas.

Esse filme também já havia sido assistido pela pesquisadora como forma de entretenimento, sendo reassistido para as análises e apontamentos das questões principais a serem disparadas por ele na discussão do grupo, sendo transmitido na íntegra nesse último encontro.

O seriado *Downton Abbey* e o filme *Senhor Estagiário* utilizados nesta pesquisa como disparadores das discussões das participantes no grupo focal trazem o retrato ficcional, porém real, do trabalho e de suas relações em distintos períodos históricos. O primeiro situado na Inglaterra do início do século XX e o segundo no atual século XXI nos Estados Unidos. Uma vez que ambos os períodos compreendem distintos momentos de um mesmo modo de produção, quer seja o sistema capitalista em sua fase predominante do capitalismo industrial e em sua fase atual do capitalismo financeiro ultraliberal, respectivamente, guardam alguns aspectos similares.

O grupo foi moderado pela pesquisadora, tendo por função, conforme Gatti (2005), estimular o debate e troca entre os participantes, manter produtiva a discussão, garantir a participação e exposição de ideia a todos, evitando a monopolização, impedir a dispersão e manejar o tempo do uso da palavra pelos participantes. Nesse tipo de grupo, a autora alerta ao fato de que o moderador não deve expor suas opiniões, fazer afirmações e tampouco criticar o que está sendo exposto.

No primeiro encontro (G1), conforme as orientações de Gatti (2005), para abertura das atividades do grupo, foi realizada a auto apresentação da moderadora/pesquisadora e de cada uma das participantes. Foram explicados os objetivos dos encontros e da pesquisa, o porquê da escolha dos participantes/sujeitos de pesquisa e as questões gerais do planejamento de cada encontro. As participantes foram informados sobre a forma de registro, da garantia do sigilo dos registros e dos nomes das participantes, e foram estabelecidas as seguintes regras, como indica Gondim (2002):

- 1) Falar uma pessoa por vez;
- 2) Evitar discussões paralelas para que todos possam participar da discussão foco do grupo;
- 3) Dizer de forma livre o que pensa, pois todas as ideias e opiniões interessam e não há certo ou errado, bom ou mau posicionamento ou argumento, e que se pode gerar consensos e, também, divergências de opinião;
- 4) Evitar que um dos integrantes monopolize a discussão; e
- 5) Manter a atenção e o discurso na temática foco do grupo.

Para um aquecimento e para a pesquisadora compreender um pouco a história particular de cada uma, foi solicitado às participantes uma mini autobiografia por escrito, contendo fatos que julgassem mais importantes sobre: vida familiar, infância/adolescência, estudos (escolas onde estudou anteriormente), experiências de trabalho/estágio, expectativas de vida e acadêmicas/profissionais. Na sequência, passou-se para uma breve explicação do seriado *Downton Abbey* para contextualização, sendo exibido o episódio 1 da 1ª temporada.

Nesse primeiro episódio, os elementos principais que poderiam suscitar o debate entre as estudantes referem-se: à chegada da eletricidade na mansão e a forma de lidarem com ela, representando o avanço tecnológico; a relação entre os empregados, em que cada um realizava tarefas específicas do cargo que ocupavam; a cooperação no trabalho/exploração do trabalhador; à relação entre os criados e os patrões, representando respectivamente os detentores do capital e os despossuídos; à desigualdade social, divisão social do trabalho; possibilidades de trabalho para os criados; e à competitividade entre os trabalhadores.

Conforme a metodologia para grupos focais, o roteiro partiu de questões mais gerais e, na sequência, de questões mais específicas e suscitadas pela própria discussão do grupo: Quais dos aspectos principais perceberam nesse episódio da série? E sobre a relação entre os membros da família e os criados, a família entre si, e os criados entre eles? Qual a opinião de vocês sobre a relação que os membros da família estabelecem com o trabalho? Qual experiência já tiveram relacionada a essas questões?

No segundo encontro (G2), foram exibidos trechos dos episódios 1 e 3, da 4ª temporada do seriado, sendo realizada uma breve explicação dos episódios/temporadas anteriores para contextualização, em razão do salto temporal. Nos trechos do episódio 1, os elementos principais que poderiam suscitar o debate entre as estudantes referem-se: à instabilidade dos empregos; modificações no mundo em relação às necessidades de mão de obra; à relação entre o desenvolvimento/incorporação da tecnologia no processo produtivo, a necessidade de “aprendizagem contínua” e a perda de postos de trabalho *versus* a facilitação do trabalho e da vida das pessoas; e à necessidade da garantia de direitos trabalhistas. Logo após a exibição, foi aberta a primeira parte da discussão, cujo roteiro partiu das seguintes questões: Quais os aspectos principais perceberam nos trechos desse episódio? O que os trechos podem revelar sobre as relações de trabalho que se estabelecem no mundo e nos modos de se produzir? Qual a opinião de vocês sobre os impactos na relação do trabalhador com o seu trabalho e no modo de fazê-lo? Quais relações estabelecem com a formação profissional recebida?

Finalizada a primeira parte do debate, passou-se para a exibição do trecho selecionado do episódio 3. Nesse trecho, os elementos principais que poderiam suscitar o debate entre as estudantes referem-se: ao “rebaixamento” de postos de trabalho em situações de desemprego para trabalhadores com maior qualificação; divisão de classes, divisão social do trabalho e divisão de tarefas; sobrecarga de trabalho e o adoecimento do trabalhador (caso Sra. Patmore); trabalhadores multitarefas, “cooperação” *versus* maior exploração do trabalhador; e aos “tempos modernos” - ricos, classe média e criados ocupando o mesmo espaço, dada a “concessão” dos ricos. O roteiro manteve-se nas questões que suscitaram a primeira parte do debate, dando-se ênfase na seguinte questão: Quais relações estabelecem com a formação do ensino médio integrado ao técnico que estão recebendo/concluindo?

No terceiro encontro (G3), foram exibidas partes dos episódios 1 e 7, da 5ª temporada do seriado, sendo realizada uma breve explicação dos episódios da temporada anterior para contextualização, em razão da passagem do tempo e de alguns acontecimentos. No trecho selecionado do episódio 1, os elementos principais que poderiam suscitar o debate entre as estudantes referem-se: às promessas de mudanças trabalhistas com a entrada no governo de um novo ministro ligado a um partido dos trabalhadores; à intensificação do declínio econômico da aristocracia; diminuição dos empregados na região da mansão (condado de Downton) em razão do êxodo para as indústrias e comércio; e à retomada dos estudos pela personagem Daisy e as críticas que recebe de alguns criados sobre sua finalidade. Logo após a exibição foi aberta a primeira parte da discussão, cujo roteiro partiu das seguintes

questões: Quais os aspectos principais perceberam no trecho exibido desse episódio? O que mais chamou-lhes a atenção sobre os aspectos relacionados ao trabalho e à formação para o trabalho?

Finalizada a primeira parte da discussão, ocorrida de forma breve, passou-se para a exibição do trecho selecionado seguinte. No trecho selecionado do episódio 7, os principais aspectos que poderiam suscitar o debate entre as estudantes referem-se: à instabilidade política do novo governo trabalhista e não efetivação das mudanças de melhoria nos direitos dos trabalhadores; e ao autoquestionamento da personagem Daisy sobre a finalidade de seus estudos. Após a exibição do segundo trecho, foi aberta a segunda parte da discussão e mantido o roteiro nas mesmas questões para suscitação do debate, no entanto, houve dificuldade em ser aprofundada a discussão pelas estudantes.

Desse modo, considerando também a pouca discussão na primeira etapa, verificou-se a necessidade de ser transmitido novamente dois pequenos trechos do episódio 1 e um pequeno trecho do episódio 7, em que no momento da exibição as estudantes estavam em discussões paralelas e se dispersaram, sendo lançadas as seguintes questões principais: O que entenderam desses trechos? O que vocês acreditam que pode ser discutido e realizada alguma analogia com a situação atual? E sobre a formação educacional?

E por fim, **no quarto encontro** (G4), foi transmitido na íntegra o filme *Um Senhor Estagiário*, sendo dividido em duas partes e aberta a discussão em cada uma. Após exibida a primeira parte do filme, foi iniciado o debate a partir da seguinte questão: Quais os aspectos principais perceberam no filme relacionados à organização do trabalho, as relações de trabalho e, também, à formação para o trabalho? Para que as participantes se atentassem aos aspectos do filme relacionados ao tema foco dos debates do grupo, foram dadas pistas dos elementos principais da narrativa que poderiam suscitar o debate entre eles e que se referem: ao espaço físico; autonomia no trabalho; estruturação do tempo; pressão e responsabilidades; reconhecimento; relacionamentos interpessoais; e a lidar e solucionar problemas³¹. Após a exibição da segunda parte do filme foi dada continuidade à discussão, mantida no roteiro a questão inicial, sendo acrescentadas as seguintes questões: Qual a opinião que possuem sobre o processo de formação que tiveram no curso que estão finalizando no IFMS? O que levarão (ou não) para a vida e para o mundo do trabalho?

Durante a condução dos encontros, foram realizadas anotações manuais de alguns conteúdos das falas e de questões relacionadas à dinâmica do grupo que foram considerados

³¹ Conforme eixos estabelecidos por Pimentel *et al.* (2017, 23 junho) ao analisar o filme sob aspectos relacionados à saúde mental e do trabalho.

necessários, além da gravação de áudio de todos os encontros, por dois gravadores portáteis de áudio/voz profissionais³², dispostos em distintos pontos de captação da sala, em anuência das participantes, sendo posteriormente realizada a transcrição dessas gravações³³, para o refinamento das análises que vinham sendo realizadas ao longo do processo da pesquisa.

Sobre a dinâmica do grupo, chamamos a atenção para alguns dos aspectos observados: as participantes se auto-organizavam ao iniciarem a discussão e passavam a fala um para o outro; uma das participantes era mais comunicativa, porém logo percebia quando caminhava para o predomínio na discussão e passava a fala às demais; nenhuma das estudantes havia assistido previamente ao seriado *Downton Abbey*, não o conheciam, e ao identificarem que alguns dos atores eram personagens em outro seriado de sucesso entre os jovens, o *Harry Potter*, expressaram grande afetividade; e, durante a exibição dos trechos do seriado e do filme, observou-se que realizavam discussões entre elas sobre o tema e também assuntos paralelos, faziam comentários sobre o que estavam assistindo, fornecendo algumas falas que eram resgatadas pela moderadora no momento das discussões do grupo.

O conteúdo dos encontros transcrito juntamente com as anotações da pesquisadora, decorrentes do discurso grupal, foram novamente analisados e inicialmente agrupados de acordo com as categorias previamente estabelecidas para cada encontro.

Para Aguiar (2001), a simples descrição da transcrição apenas revela a aparência dos fatos, e, portanto, deve-se desvendar o processo e sua gênese, mantendo a base material para que as explicações não sejam criadas descoladas da realidade. Desse modo, segundo a autora, cabe ao pesquisador/à pesquisadora buscar os temas, conteúdos, questões centrais apresentadas, que devem ser encontrados não pela sua frequência, mas por questões de motivação, emoção e envolvimento. Como também aquilo que não foi dito, ou que pouco apareceu no discurso, e o pesquisador avaliar que se trata de um elemento essencial para a questão da pesquisa, fundamentado em sua base teórica.

A categorização dos dados para as análises foi realizada segundo as orientações de Aguiar (2001) e do método de Análise Temática do conteúdo adaptado por Gomes (2016), que tem por conceito central a identificação de temas nos conteúdos manifestos em dados obtidos por pesquisas qualitativas, podendo ser representados por uma palavra, frase ou resumo, e que podem emergir a partir de critérios específicos que embasam teoricamente a pesquisa, conforme explica Minayo (2014, pp. 317-318):

³²Foram utilizados os equipamentos Tascam DR-05 e Sony ICD-PX240.

³³ O conteúdo dos encontros foi transcrito de forma fiel à fala das estudantes, pois tivemos por objetivo reproduzir a dinâmica das trocas entre eles, ao ser realizada a leitura dos trechos trazidos nas discussões e análises dos impactos do trabalho e da formação para o trabalho nos sujeitos ao longo do texto desta tese.

A exploração do material consiste essencialmente numa operação classificatória que visa a alcançar o núcleo de compreensão do texto. Para isso, o investigador busca encontrar categorias que são expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo de uma fala será organizado. A categorização ... consiste num processo de redução do texto às palavras e expressões significativas... recortando o texto em unidades de registro que podem se constituir de palavras, frases, temas, personagens e acontecimentos, indicados como relevantes na pré-análise. ... Ele [o pesquisador] realiza a classificação e a agregação dos dados, escolhendo as categorias teóricas ou empíricas, responsáveis pela especificação dos temas.

Desse modo, a partir do conteúdo dos discursos das estudantes, analisados de maneira coletiva uma vez emergiram por meio das trocas do grupo³⁴, foram identificadas as questões centrais, agrupadas em temas e subtemas para as análises, tendo por critério a relação com as categorias do referencial teórico deste estudo, conforme dispostos no Quadro 1.

Quadro 1. Temas e subtemas – categorização dos dados

TEMA	SUBTEMA
RELAÇÕES DE PRODUÇÃO	DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO: classes sociais, lucro, competitividade
TRABALHO	SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO TRABALHO
	IDEOLOGIA DO TRABALHO: COMPETÊNCIAS REQUISITADAS AOS TRABALHADORES
	O TRABALHO E SEUS IMPACTOS NO SUJEITO
DESENVOLVIMENTO DAS FORÇAS DE PRODUÇÃO: reestruturações produtivas	REDUÇÃO DO TRABALHO VIVO E CENTRALIDADE DO TRABALHO
	QUALIFICAÇÃO PARA O TRABALHO
QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO	O EMI E OS IMPACTOS NO SUJEITO

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da classificação dos dados foi possível articulá-los entre si, com os conceitos teóricos e realizar inferências para serem produzidas nossas análises, interpretações e conclusões sobre o que querem dizer os estudantes sobre a atual forma histórica que assume o trabalho, sobre a formação profissional recebida e as exigências do mundo do trabalho da atualidade, bem como sobre o processo de produção desses significados e sentidos atribuídos, uma vez que também devem ser articulados com o processo sócio-histórico que os determinam e que constitui os sujeitos.

Para Vigotski (2004), os sentidos e significados trata-se de instrumentos culturais

³⁴ As falas foram pré-analisadas e agrupadas em blocos de discussões para a classificação nos temas e subtemas.

distintos que operam na consciência, nos processos do pensamento e da linguagem, que, por sua vez, são adquiridos por meio da interação social. Os significados são resultados do processo de denominação e generalização dos objetos para fins de comunicação, uma vez que “as pessoas comunicam-se entre si por meio de significados ... (p. 189)”. De modo que, “conhecer o significado [é] - conhecer o singular como universal” (p. 186). Os princípios de generalização podem se alterar e os significados evoluírem e se modificarem. Por sua vez, o sentido é “...o resultado, produto do significado. O sentido é mais amplo do que o significado” (p. 186), “... refere-se a processos psicológicos despertados pela palavra em questão” (p. 179), relacionados ao motivo e motivação na interação com o fenômeno percebido. Dito de outro modo pelo autor, apoiado em Paulham:

... o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas da fala» (Vigotski, 2001, p. 465).

Desse modo, em nossa pesquisa, questionamos, inicialmente, de que forma as exigências do trabalho no sistema capitalista e a formação para o trabalho em atendimento a tais exigências impactam no sujeito social. Partimos da concepção de que o trabalho é constitutivo do sujeito e as relações de trabalho estabelecidas na sociedade capitalista são baseadas na exploração dos trabalhadores e em sua transformação em mercadorias.

Do mesmo modo, a educação também é uma atividade especificamente humana, pois apenas o ser humano trabalha e educa, sendo a relação trabalho-educação indissociável. Contudo, a educação, sob o capitalismo, não tem possibilitado o desenvolvimento integral do trabalhador e sua apropriação de todo o conhecimento produzido e acumulado historicamente pela sociedade, pois, também historicamente, o conhecimento foi de posse restrita das elites. Conhecimento esse hierarquizado em relação ao acesso e à construção, pois na legitimação do conhecimento científico produzido, ao longo do processo histórico, prevaleceu um só modo de fazer e conhecer.

O desenvolvimento e consolidação de outras possibilidades metodológicas e técnicas de construção do conhecimento quebrou paradigmas necessários, uma vez que os objetos e processos a serem conhecidos são outros, tal como a subjetividade. Dessa forma, em nossa pesquisa, fez-se necessário o emprego de um método qualitativo, com procedimentos metodológicos que acessassem esses sujeitos, suas subjetividades, para compreensão de suas

concepções sobre a formação recebida e as relações de trabalho estabelecidas na sociedade.

Por fim, além de todo exposto, nossa pesquisa, sobretudo, deverá ocupar-se em contribuir para alteração do conhecimento já produzido no campo, subsidiar políticas públicas, contribuindo com a melhoria da sociedade.

2. O TRABALHO, A CONSTITUIÇÃO DO SER E OS IMPACTOS NOS SUJEITOS

Para a compreensão dos impactos das exigências do trabalho no sistema capitalista e da formação para o trabalho em atendimento a tais exigências por meio das reflexões e discussões dos estudantes do ensino médio integrado ao técnico sobre o trabalho, as relações de trabalho estabelecidas em nossa sociedade e a formação recebida, faz-se necessário, inicialmente, compreender a categoria trabalho.

Sob a perspectiva da Teoria Sócio-histórica, o trabalho é considerado uma categoria primordial para humanidade, pois a partir dele, em sua realização, a pessoa humana é concebida como um ser social e distinta de todas as formas pré-humanas, bem como dos demais animais. Pois o ser humano é o único animal que conscientemente concebe previamente o objeto do seu trabalho.

Além disso, por meio do trabalho, o ser humano provê condições de sua existência – para sua manutenção e reprodução, ao transformar a natureza. E, como também é natureza, transforma-se a si mesmo nesse processo. Assim, o trabalho é essencial para o desenvolvimento de cada indivíduo e da espécie humana.

Nesse sentido, o trabalho, tal como afirma Marx (2013 [1867]), é condição de existência do ser humano, necessário independentemente de qualquer forma de organização da sociedade, pois a vida humana é eterna necessidade de mediação metabólica com a natureza. Contudo, importante lembrar, sob a sociedade capitalista, o trabalho é transformado em mercadoria – trabalho assalariado, ao ser vendida pelo trabalhador a sua força de trabalho no mercado, para criar mercadorias e valorizar o capital.

O trabalhador não detém os meios de produção e executa um trabalho preestabelecido pelas máquinas e/ou por outros trabalhadores. Desse modo, não se reconhece como produtor no produto final do seu trabalho, não se satisfazendo e se realizando nesse processo, que o desumaniza e aliena. Sob essa lógica, o trabalho torna-se fetichizado e estranhado, necessário apenas para a subsistência do trabalhador e não como um meio de sociabilização e realização humana.

Portanto, o trabalho enquanto uma atividade constitutiva do ser e do processo histórico de diferenciação dos seres humanos dos demais animais, adquire outras configurações sob os diversos modos de organização e de produção material e cultural das diversas sociedades, sendo importante compreender o papel que assume o trabalho na constituição dos sujeitos e da humanidade.

2.1 Trabalho, constituição do sujeito e da civilização

Na sociedade atual, discute-se o papel que assume o trabalho na constituição dos sujeitos e da sociedade, uma vez que, com o desenvolvimento das forças produtivas propiciado pelos avanços tecnológicos, tem-se requisitado menos a força de trabalho humana. Sabe-se que, em verdade, não se trata de uma relação tão linear, pois o desenvolvimento da tecnologia é fruto da produção humana e a produção capitalista e sua busca incessante em ampliar e acumular o capital somente se efetiva à custa da crescente exploração do trabalho humano.

Essa exploração se configura a partir do estabelecimento de relações de trabalho cada vez mais frágeis, assimétricas e destituídas de qualquer garantia de direitos para os trabalhadores. É o trabalho sob a forma de emprego estável, regulado e seguro que está em xeque e para o qual o sistema educativo não necessita mais formar os trabalhadores, mas que, no entanto, é necessário que os trabalhadores compreendam a essência humana do trabalho, o trabalho constitutivo do gênero humano, para que seja buscado o seu resgate, o que é proposto pelo ensino médio integrado, formação educacional das participantes da pesquisa. Desse modo, é importante a compreensão do trabalho como mediador da relação entre o ser humano e a natureza.

Segundo Marx (2013), o trabalho é eminentemente um processo entre o ser humano e a natureza, no qual ele regula e controla seu metabolismo, colocando em movimento sua própria natureza – sua corporalidade, para se apropriar da matéria natural, transformando-a em coisa útil para si mesmo, ao produzir valores de uso para satisfazer as necessidades da espécie. Nesse processo, ao transformar a natureza externa, ele transforma a sua própria natureza. Por essa razão, o trabalho, em sua produção de valores de uso e bens, independe de qualquer forma determinada de sociedade.

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. ... A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (Marx, 2013, p. 255).

Na concepção de sua teoria, Marx (2013) parte do pressuposto do trabalho enquanto atividade exclusiva da “natureza” humana. Uma vez que, o que o distingue do “trabalho” realizado pelos animais, ou do trabalho humano em sua forma primitiva - que era executado de forma instintiva, é o fato de ele ser previamente concebido em sua cabeça, antes de ser concretizado. Assim, no processo de trabalho, o resultado obtido já existe idealmente, desde o

início, na imaginação do trabalhador. De sorte, que o trabalho executado pelo ser humano não apenas transforma a matéria natural, ele também realiza na matéria o seu objetivo. Dessa forma, a atividade orientada a um fim – o trabalho em si, o objeto do trabalho e seus meios são os elementos essenciais do processo de trabalho.

Marx (2013) explica que a Terra é objeto geral do trabalho humano, pois é fonte original de víveres e de meios de sua subsistência, sem que ele tenha feito nenhum tipo de contribuição. Dessa forma, são objetos de trabalho preexistentes por natureza tudo aquilo que o trabalho se depreendeu de forma direta com a terra, como por exemplo a coleta, a pesca, extração de minério, da madeira oriunda de floresta virgem etc. Por sua vez, o objeto de trabalho que decorre de um trabalho anterior é denominado matéria-prima. Já, o meio de trabalho:

... é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador interpõe entre si e o objeto do trabalho e que lhe serve de guia de sua atividade sobre esse objeto. Ele utiliza as propriedades mecânicas, físicas e químicas das coisas para fazê-las atuar sobre outras coisas, de acordo com o seu propósito. O objeto de que o trabalhador se apodera imediatamente – desconsiderando-se os meios de subsistência encontrados prontos na natureza, como as frutas, por exemplo, em cuja coleta seus órgãos corporais servem como únicos meios de trabalho – é não o objeto do trabalho, mas o meio de trabalho. É assim que o próprio elemento natural se converte em órgão de sua atividade, um órgão que ele acrescenta a seus próprios órgãos corporais, prolongando sua forma natural... (Marx, 2013, pp. 256-257).

Nesse excerto, Marx refere-se aos instrumentos como meios de trabalho. Os instrumentos são considerados prolongamentos artificiais do organismo humano, de forma a facilitar a execução do trabalho. Assim como a Terra, que além de objeto e meio original de subsistência do ser humano, é também, por excelência, seu arsenal originário de meios de trabalho, acrescido o fato de ela própria ser um meio de trabalho.

Do mesmo modo como a terra é seu armazém original de meios de subsistência, ela é também seu arsenal originário de meios de trabalho. Ela lhe fornece, por exemplo, a pedra, para que ele a arremesse, ou a use para moer, comprimir, cortar etc. A própria terra é um meio de trabalho, mas pressupõe, para servir como tal na agricultura, toda uma série de outros meios de trabalho e um grau relativamente alto de desenvolvimento da força de trabalho. Mal o processo de trabalho começa a se desenvolver e ele já necessita de meios de trabalho previamente elaborados (Marx, 2013, p. 257).

De acordo com esse autor, no início da civilização humana, além dos instrumentos, os animais domesticados também desempenharam a função de meios de trabalho. Embora outras espécies de animais criem e utilizem instrumentos, essa é uma característica peculiar do processo de trabalho humano, ao ponto de o ser humano ser definido como um animal que produz ferramentas. Os diversos tipos de instrumentos podem levar a compreensão de que tipo de formação socioeconômica ele faz parte, em sua historicidade. Dessa forma, cada época econômica é diferenciada de acordo com a forma com que os bens são produzidos, com

quais meios de trabalho, seus instrumentos, e não com o produto em si. Esses elementos do processo de trabalho indicam o grau de desenvolvimento da força de trabalho e, também, as condições sociais do trabalho (Marx, 2013).

Num sentido mais amplo, o processo de trabalho inclui entre seus meios, além das coisas que medeiam o efeito do trabalho sobre seu objeto e, assim, servem de um modo ou de outro como condutores da atividade, também todas as condições objetivas que, em geral, são necessárias à realização do processo. Tais condições não entram diretamente no processo, mas sem elas ele não pode se realizar, ou o pode apenas de modo incompleto. O meio universal de trabalho desse tipo é, novamente, a terra, pois ela fornece ao trabalhador o locus standi [local] e, a seu processo de trabalho, o campo de atuação (field of employment). Meios de trabalho desse tipo, já mediados pelo trabalho, são, por exemplo, oficinas de trabalho, canais, estradas etc. (Marx, 2013, p. 258).

Logo, conceitua Marx (2013), no processo de trabalho, o ser humano, com auxílio dos meios de trabalho, transforma o objeto, conforme uma finalidade preconcebida. Esse processo é extinto no produto, que é valor de uso, matéria natural modificada que se torna adaptada às necessidades humanas. O trabalho é incorporado em seu objeto, estando, dessa forma, objetivado e o objeto trabalhado. Do ponto de vista do seu resultado, ou seja, do produto, ao ser analisado todo o processo, são considerados meios de produção tanto o meio como o objeto do trabalho, e o trabalho em si é considerado trabalho produtivo. Além disso, os produtos não são apenas o resultado, pois podem ser condição, ou meio de produção.

Ante o exposto, sob a concepção marxista, o trabalho é entendido enquanto um processo. É uma atividade orientada com fins de produzir valores de uso, para satisfazer as necessidades humanas, por meio da apropriação da matéria natural. É uma condição, intrínseca da “natureza” humana. Uma necessária troca metabólica entre o ser humano e a natureza e condição de existência da vida humana, independente da forma social com que está organizada.

Contudo, ao ser analisado o processo histórico, verifica-se que, ainda que o trabalho seja necessário sob qualquer tipo de organização de sociedade, em razão dela, ele adquire outras conotações, ao ser considerado os meios de sua execução, bem como as relações sociais estabelecidas nesse processo.

Na comunidade primitiva, por meio do trabalho, foi possível a produção de bens que ultrapassavam as necessidades imediatas do grupo. Ou seja, passou-se a produzir os excedentes, permitindo a acumulação de produtos, distribuídos e consumidos por todos os seus membros. O que difere da acumulação primitiva do capital, que surge no período feudal, sinalizando o início do primeiro estágio do desenvolvimento do capitalismo. Nessa já existe a divisão entre os proprietários dos meios de produção e aqueles que vendem sua força de

trabalho.

Netto e Braz (2011), explicam que com o advento da acumulação, surtem dois efeitos: um diz respeito ao surgimento de uma maior divisão na distribuição do trabalho, aliada ao aumento da produção de bens, que, não consumidos pela comunidade, passam a ser destinados à troca com outras comunidades, tendo, como consequência, o nascimento da mercadoria e das primeiras formas de comércio; o outro se refere ao fato de que a acumulação abriu a possibilidade de se explorar o trabalho humano e, assim, ocorre a divisão da comunidade entre os que produzem os bens e aqueles que se apropriam dos bens excedentes, e, por conseguinte, a comunidade primitiva se dissolve.

Em suma, graças ao excedente econômico, a produção de bens superou as necessidades imediatas da comunidade e foi o prelúdio do desenvolvimento do processo de trabalho, em sua historicidade. Importante lembrar que a produção de bens, independentemente de sua forma, é realizada por meio desse processo, que, por sua vez, envolve os meios, os objetos e a força de trabalho, que são elementos constitutivos das forças produtivas (Netto & Braz, 2011). E uma vez que, por meio do processo de trabalho o ser humano transforma também a si mesmo, ou seja, constitui-se, o trabalho é uma categoria ontológica do ser.

2.2 A ontologia do ser e o trabalho

As participantes da pesquisa, em sua maioria, ainda não contribuem diretamente para o sistema produtivo, para o qual estão sendo formados, mas realizam outras atividades como os estudos, além de atividades que produzem valores de uso para si para o seu grupo familiar relacionadas aos cuidados domésticos, por exemplo, e que são consideradas atividades de trabalho por possuírem suas características essenciais, uma vez que o trabalho é mediador da relação metabólica entre o ser humano e a natureza e protoforma³⁵ de todas as demais atividades complexas necessárias ao ser em sua crescente sociabilidade humana. Além disso, trata-se de atividades que, ao contribuírem para a produção e reprodução da classe trabalhadora, também contribuem para a ampliação do capital neste sistema capitalista. Desse modo, faz-se necessária a compreensão dos aspectos ontológicos do trabalho.

Ao buscar a compreensão da ontologia do ser, Lukács (2018) parte da Ética fundamentada na especificidade do ser social, estabelecendo, em primeiro lugar, a

³⁵ O significado da palavra **protoforma** neste trabalho refere-se à sua utilização por Lessa (2015), a partir de Lukács (2013), ao se referir à forma originária, primária, à categoria mais simples a partir da qual emergem novas categorias.

determinação histórica concreta do modo de ser e de se reproduzir do ser social. Dessa forma, para o teórico, a ontologia do ser social pressupõe uma ontologia geral, ou seja, constituída por fundamentos ontológicos de todo ser, a partir dos quais surgem novas categorias, operadas sobre a base das categorias gerais e da interação entre elas.

No que diz respeito à questão marxiana sobre a essência e a constituição do ser social, Lukács (2018) pontua a existência de dois pressupostos: o primeiro, parte da compreensão de que a especificidade do ser social contém a confirmação da unidade geral de todo ser e, ao mesmo tempo, o afloramento de suas próprias determinações específicas, e, para o autor, Marx avança na compreensão do ser social ao conferir uma posição central ao espelhamento dialético da realidade objetiva, sempre subjetivo no plano ontológico, uma vez que ainda quando se aproxima de maneira fiel ao real, também é determinado pelo ser social, em suas limitações e determinações concretas; o segundo pressuposto diz respeito a entender o papel da práxis em sentido objetivo e subjetivo, tal como afirma Marx e Engels (2013), em *A ideologia Alemã*, sobre a necessidade de se transformar o mundo, para além de apenas interpretá-lo de diversas maneiras, como fazem os filósofos, e, assim, Lukács (2018), chamando a atenção para essa citação de Marx, pontua que o ser social é a única esfera da realidade na qual a práxis cumpre o papel de condição *sine qua non* na conservação e no movimento das objetividades, em sua reprodução e em seu desenvolvimento, e ainda, que a práxis também é subjetiva e o critério decisivo de todo o conhecimento correto.

Desse modo, Lukács (2018) propõe a investigação do cotidiano, posto que a ontologia deve voltar a aterrar sobre o pensamento do cotidiano. Contudo, destaca que essa investigação não pode ser ingênua, pois no cotidiano também se revelam ideias falsas, provenientes das ciências, oriundas das religiões.

O problema que aqui emerge em forma ingênuo-originária, muitas vezes completamente inconsciente, consiste no modo como as necessidades vitais da práxis humana, entendidas no sentido mais amplo, estão em interação com visões teóricas dos homens, sobretudo com as ontológicas. Naturalmente, essa práxis é determinada – objetivamente, em última análise – pelo ser, pelo ser social e pela natureza por ele mediada. Entretanto, essa práxis postula por si só, necessariamente, uma imagem de mundo com a qual possa harmonizar-se e a partir da qual a totalidade das atividades vitais produz um contexto pleno de sentido. É claro que a ciência e a filosofia a ela vinculada são chamadas em primeiro lugar a oferecer uma resposta adequada, objetivamente correta; como partes – e partes ativas, que sem atividade não são funcionais – da inteira realidade social, não podem ignorar essas exigências provenientes da vida cotidiana; até mesmo uma resposta negativa, uma refutação, representa, do ponto de vista do problema de que estamos tratando, uma reação à tarefa social (Lukács, 2018, p. 31).

Para compreensão da ontologia do ser em Lukács (2013, 2018), Lessa (2015) explica que há para esse teórico três distintas esferas ontológicas: a inorgânica, cuja essência é tornar-se outro mineral incessantemente; a biológica, cuja essência é o contínuo repor do mesmo da

reprodução da vida, o que pressupõe uma ausência de consciência, pois só assim é possível a incessante reprodução do mesmo; e o ser social, cuja essência é “... a incessante produção do novo, através da transformação do mundo que o cerca de maneira conscientemente orientada, teleologicamente posta” (p. 16). Essa, por sua vez é possibilitada pela acumulação dos conhecimentos e experiências passadas sobre a natureza e a sociedade, sob os quais ocorre o incessante acréscimo de novos conhecimentos necessários para os pores teleológicos do trabalho. Processo, por meio do qual os seres humanos podem se elevar a uma consciência do seu em-si e, portanto, se reconhecer na sua própria história: “... um gênero que se reconhece enquanto gênero em processo de construção” (Lessa, 2015, p. 15).

Isso mostra que a consciência relativa às tarefas, ao mundo, ao próprio sujeito, brota da reprodução da própria existência (e, junto com esta, daquela do ser do gênero), como instrumento indispensável de tal reprodução. Essa consciência se torna certamente sempre mais difusa, sempre mais autônoma, e, no entanto, continua ineliminavelmente, embora através de muitas mediações, em última análise, um instrumento da reprodução do próprio homem (Lukács, 2013, p. 87).

Tal como discutido por Marx (2013) sobre a distinção entre a atividade animal e o trabalho humano, uma vez que este pré-concebe em sua consciência os produtos do seu trabalho, possibilitando o seu contínuo desenvolvimento, e aquele age instintivamente, Duayer, Ecurra e Siqueira (2013) explicam que Lukács dá ênfase ao caráter teleológico do trabalho. Para ele, o ato de pôr uma finalidade, pressupõe uma consciência não epifenomênica, isto é, não condicionada por processos fisiológicos, ou seja, distinta do que ocorre nas sociedades animais, cujas ações são reguladas biologicamente, sem possibilidade de desenvolvimento.

Desse modo é enunciada a categoria ontológica central do trabalho: através dele realiza-se, no âmbito do ser material, um pôr teleológico enquanto surgimento de uma nova objetividade. Assim, o trabalho se torna o modelo de toda práxis social, na qual, com efeito – mesmo que através de mediações às vezes muito complexas –, sempre se realizam pores teleológicos, em última análise, de ordem material. (Lukács, 2013, p. 47).

Tais questões remetem à célebre tese de Marx e Engels (2013), em “A ideologia alemã”, de que a consciência do ser é determinada pela produção da vida material e pela reprodução do ser social em sua práxis concreta:

... os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. No primeiro modo de considerar as coisas, parte-se da consciência como do indivíduo vivo; no segundo, que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais, vivos, e se considera a consciência apenas como sua consciência (p. 94).

Diante disso, as três esferas ontológicas integrantes da constituição elementar do ser

social estão indissolúvelmente associadas, por meio de uma processualidade evolutiva na qual do inorgânico surge a vida e da vida o ser social, logo há um caráter de continuidade entre as esferas inorgânica, orgânica e do ser social. O ser social somente pode existir e se reproduzir em articulação com a natureza. Para Lukács, o novo materialismo fundado por Marx concebe que a base material da existência humana evidencia a sociabilidade das categorias que surgem do processo de separação ontológica entre natureza e sociedade, diferentemente do materialismo anterior e posterior a Marx. A unidade ontológica última é mais rica e articulada do que sua gênese e evidencia que a reprodução social requer a permanente troca orgânica com a natureza (Lessa, 2015). Nas palavras de Lukács (2013, p. 130):

... o homem, membro ativo da sociedade, motor de suas transformações e de seus movimentos progressivos, permanece, em sentido biológico, um ente ineliminavelmente natural: sua consciência, em sentido biológico – apesar de todas as decisivas mudanças de função no plano ontológico –, está indissociavelmente ligada ao processo de reprodução biológica do seu corpo; considerando o fato universal dessa ligação, a base biológica da vida permanece intacta também na sociedade. Todas as possibilidades de prolongar esse processo, por exemplo através da aplicação do conhecimento etc., não podem alterar em nada essa vinculação ontológica em última instância da consciência com o processo vital do corpo.

Logo, o trabalho é o momento do salto ontológico do “ser natureza” para o “ser social”, é meio da autocriação do ser humano. Contudo, o ser humano enquanto ser também biológico, em sua autorrealização, ingressa num novo ser sem dar cabo aos seus limites naturais (Lukács, 2013).

Nesse processo de evolução, como explica Lessa (2015), há um momento predominante que dá movimento e direção ao processo, o seu desenvolvimento, em que a cada momento um dos elementos deve predominar, ocorrendo o salto ontológico, uma vez que apenas a contradição pode resultar em um equilíbrio estacionário do processo, inviabilizando a evolução. O momento predominante é uma denominação de Lukács ao aprofundar a compreensão da ontologia do ser social a partir de Marx. Ocorre, portanto, uma mudança qualitativa e estrutural do ser, “... o salto corresponde ao momento negativo de ruptura, negação, da esfera ontológica anterior” (p. 19). Engels (1999 como citado em Lukács, 2013) ilustra tal passagem ao explicar que ainda que anatomicamente as mãos do macaco sejam similares às do ser humano, o macaco não é capaz de reproduzir as diversas operações realizadas pelo mais primitivo ser humano, como por exemplo produzir uma faca de pedra, a mais simples que seja.

Engels chama a atenção para a extrema lentidão do processo através do qual se dá essa transição, que, porém, não lhe retira o caráter de salto. Enfrentar os problemas ontológicos de modo sóbrio e correto significa ter sempre presente que todo salto implica uma mudança qualitativa e estrutural do ser, onde a fase inicial certamente contém em si determinadas condições e possibilidades das fases sucessivas e superiores, mas estas não podem se

desenvolver a partir daquela numa simples e retilínea continuidade. A essência do salto é constituída por essa ruptura com a continuidade normal do desenvolvimento e não pelo nascimento, de forma súbita ou gradativa, no tempo, da nova forma de ser (Lukács, 2013, p. 46).

O novo ser emerge do momento de negatividade, do contraditório processo de construção de novas categorias, legalidades e relações. No momento de positividade em que há a afirmação desse novo ser e que contrasta com a negatividade do salto, dá-se o desenvolvimento do novo ser, a partir de momentos de saltos ontológicos em seu interior, diferentes do salto ontológico originário. As pesquisas científicas propõem-se a compreender como, quando e onde ocorrem esses saltos qualitativos, ou seja, buscam a determinação da forma concreta do salto. E o que já se pode apreender no plano ontológico é que num dado momento de evolução da Terra, as substâncias inorgânicas (tornar-se outro), ao passarem a reproduzir a si mesmas, dão origem à reprodução biológica e à vida, que por sua vez ocupa-se em repor o mesmo (seu momento predominante), para então a partir dessa ocorrer a reprodução do novo, o que constitui o momento predominante do salto para a gênese do ser social, possibilitado pelo trabalho – a transformação consciente e orientada do real (Lessa, 2015).

Ao serem realizadas comparações de que outros animais também realizam trabalho, a exemplo dos macacos, deve-se considerar a grande elasticidade encontrada no comportamento dos animais superiores. Contudo, somente uma espécie deu um salto qualitativamente mais desenvolvido para o trabalho e as demais encontram-se num nível muito mais baixo, não sendo possível conectá-las ao trabalho, à realização do trabalho, uma vez que “... a essência do trabalho humano consiste no ato de que, em primeiro lugar, ele nasce em meio à luta pela existência e, em segundo lugar, todos os seus estágios são produto de sua autoatividade”. No complexo concreto da socialidade como forma de ser, o trabalho ocupa lugar privilegiado no processo e no salto da gênese do ser social. Logo, todas as outras categorias do ser social, como a linguagem, a cooperação e a divisão social do trabalho, já possuem em essência um caráter puramente social. Mesmo em suas manifestações mais primitivas já pressupõem o salto acontecido (Lukács, 2013, p. 43).

Diante disso, é explicitado por Marx (2013) tal entendimento, ao afirmar que o trabalho é necessário para a existência do ser humano, independentemente de qualquer forma de organização da sociedade, uma vez que a vida humana é eterna necessidade de mediação metabólica ser humano-natureza. Assim, o trabalho tem por essência ontológica a transição e cria valores de uso, ou seja, os produtos do trabalho podem ser utilizados de forma útil para a reprodução da existência dos seres humanos. O trabalho é fenômeno originário, logo a

compreensão de suas determinações revela a essência do ser social. A socialidade, a primeira divisão do trabalho e a linguagem surgem do trabalho, e simultaneamente a ele, sendo consequências ontológicas diretas dele. Engels (1997), em *A Dialética da Natureza*, já observara que a socialidade e a linguagem derivam imediatamente do trabalho. Assim, a consideração isolada do trabalho consiste em uma abstração para fins metodológicos (Lukács, 2013).

No trabalho estão contidas *in nuce* todas as determinações que, como veremos, constituem a essência do novo no ser social. Desse modo, o trabalho pode ser considerado o fenômeno originário, o modelo do ser social; parece, pois, metodologicamente vantajoso iniciar pela análise do trabalho, uma vez que o esclarecimento de suas determinações resultará num quadro bem claro dos traços essenciais do ser social (Lukács, 2013, p. 44).

Sob essa concepção, o trabalho é considerado por Lukács (2013) a categoria que determina as especificidades do ser social e a partir da qual emergem outras categorias e determinações, uma vez que é a categoria intermediária, que promove a inter-relação entre o ser humano e a natureza, a passagem do biológico ao social. Pois, o trabalho surge para a sobrevivência, para a produção de objetos com valores de uso, e por essência é uma atividade autônoma. E é a partir do ser social já constituído, que as categorias linguagem, divisão do trabalho e sociabilidade puderam emergir, sendo também determinantes das formas de ser.

Lukács (2013) chama atenção ao fato de que o trabalho, a linguagem, a cooperação e a divisão do trabalho são categorias decisivas do ser social, uma vez que engendram novas relações da consciência com a realidade e consigo mesma. E que, contudo, é importante considerar que essas categorias estão inter-relacionadas e assim devem ser compreendidas dentro do complexo do ser, articuladas em suas particularidades à totalidade, pois quando uma categoria é considerada isoladamente pode se tornar um fetiche, a exemplo da tecnologia, fetichizada pelos positivistas ao ser considerada detentora do poder de resolver todos os problemas da sociedade (Lukács, 2013).

Para exemplificar tal questão, pode-se recorrer a Marx e Engels (2013 [1845-1846]) que já haviam anunciado que o desenvolvimento da linguagem, assim como o da consciência, foi necessário em decorrência do trabalho e da cooperação entre os seres humanos para a sua realização:

A linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e que, portanto, também existe para mim mesmo; e a linguagem nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade de intercâmbio com outros homens. Desde o início, portanto, a consciência já é um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens (pp. 34-35).

Desse modo, segundo Lessa (2015), para Lukács o trabalho é forma originária do agir

humano – a categoria trabalho é protoforma, porém, nem todos os atos humanos são redutíveis ao trabalho, ainda que este seja a forma originária e ontológica das diferentes formas de práxis social, de atividade humano-social, pois a reprodução social requer outros tipos de ação além do trabalho. No trabalho há a prévia ideação, o momento que antecede e dirige a ação, “... as consequências da ação são antevistas na consciência de tal maneira que o resultado é idealizado (ou seja, projetado na consciência) antes que seja construído na prática” (p. 22). Esse processo, a prévia ideação, é explicado por Marx (2013), ao exemplificar a diferença entre o “trabalho” da melhor abelha e do pior arquiteto:

Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade (Marx, 2013, pp. 255-256).

Esse momento de concepção dos resultados do trabalho é abstrato, porém tem sua existência real, uma vez que na determinação dos atos sociais, determina o seu comportamento e de outros seres humanos e determina materialmente a práxis social. Na abstração que é possibilitado o momento em que os seres humanos relacionam as suas experiências anteriores, o que necessitam no presente e o que concebem para o futuro, ao projetarem os resultados de sua prática, previamente idealizados. A prévia-ideação somente é assim considerada se for objetivada, realizada na prática e materializada em um objeto e promover a transformação da realidade, ou seja, quando ocorre o processo denominado por Lukács (2013) de objetivação. Do contrário é apenas um ideal. Ou seja, nesse processo há duas relações fundamentais entre a consciência e o objeto: a prévia-ideação; e a distinção entre sujeito e objeto exteriorizado, uma vez que cada um tem sua própria história e por isso, não são se fundem em um só ser. Não há, portanto, na ontologia de Lukács identidade entre sujeito e objeto, pois cada um continuará sendo portador de suas qualidades naturais e determinações também naturais (Lessa, 2015).

Explica Lessa (2015), que uma das essências da categoria trabalho para Lukács é a relação teleologia e causalidade. Entende-se por teleologia, projetar de forma ideal e prévia a finalidade de uma ação, é uma categoria ontologicamente objetiva e pertence à essência do mundo dos humanos; por causalidade entende-se os nexos causais existentes no mundo objetivo. O produto do trabalho ganha existência dentro de uma malha de relações, de

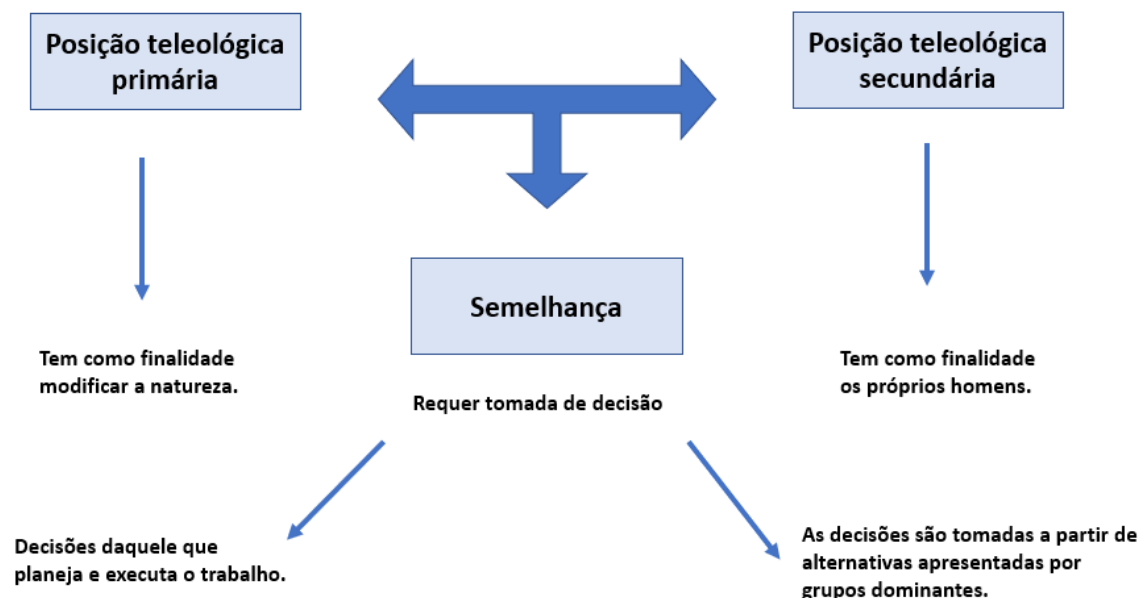
influências recíprocas e nexos causais, relações sociais que exprimem uma forma concreta e particular dos seres humanos de uma dada sociedade de se reproduzirem. Essas relações são objetivas e causais, além disso, as relações de um indivíduo com a humanidade só ocorrem com a mediação da consciência e da sociedade, logo “nada existe fora de relações com a totalidade do ser” (p. 27).

A causalidade tem por princípio o automovimento de si mesma, ainda quando o seu ponto de partida é a consciência. Já a teleologia é uma categoria posta por essência:

... todo processo teleológico implica o pôr de um fim e, portanto, numa consciência que põe fins. Pôr, nesse contexto, não significa, portanto, um mero elevar-à-consciência, como acontece com outras categorias e especialmente com a causalidade; ao contrário, aqui, com o ato de pôr, a consciência dá início a um processo real, exatamente ao processo teleológico. Assim, o pôr tem, nesse caso, um caráter irrevogavelmente ontológico. Em consequência, conceber teleologicamente a natureza e a história implica não somente que ambas possuem um caráter de finalidade, que estão voltadas para um fim, mas também que sua existência, seu movimento, no conjunto e nos detalhes devem ter um autor consciente (Lukács, 2013, p. 48).

Para Lukács (2013) o trabalho é o modelo da práxis social, ou seja, possui os traços gerais decisivos que se apresentam de forma mais generalizada e abstrata nos estágios superiores do desenvolvimento humano em que a ação humana é realizada sobre outros seres humanos. Logo, o trabalho no seu sentido originário é restrito uma vez que se trata de uma atividade humana de transformação dos objetos naturais em valores de uso, por meio de pores teleológicos primários. A segunda forma de pôr teleológico objetiva induzir outra pessoa ou grupos de pessoas a realizar pores teleológicos concretos, ou seja, o fim posto é um pôr do fim por outros seres humanos, o objetivo desse pôr não é a natureza, mas a consciência de um grupo humano. Tal processo, conforme ilustrado na Figura 5, ocorre quando o trabalho se torna social, dependente da cooperação de mais pessoas.

Figura 5. Os dois tipos de pores teleológicos



Fonte: Rochadel, Hostins & Melo, 2019.

Posto isso, o pôr teleológico, ao ser considerado uma característica fundamental do trabalho, podem ser discutidas outras categorias a ele conexas, sendo uma delas a causalidade, relacionada aos processos naturais e ao atendimento de necessidades naturais, e a outra a teleologia, relacionada aos processos sociais, uma vez que pressupõe uma consciência que, por meio da ação decisória, imprime e realiza uma finalidade. Nesse sentido, para Lukács, o trabalho faz a conversão de causalidades naturais em causalidades postas (Duayer, Escurra & Siqueira, 2013).

Desse modo, essas categorias, aparentemente inconciliáveis e excludentes mutuamente, adquirem relação entre si, na esfera do trabalho. Segundo Duayer, Escurra e Siqueira (2013), tal nexa é explicado por Lukács, a partir das análises de Aristóteles, em que o trabalho possui o elemento do pensar (*noésis*), para colocação de uma finalidade e para escolha dos meios de sua realização; e do produzir (*poiésis*), dada a realização da finalidade. Também se recorre à Hartmann, que distingue no ato de pensar a colocação dos fins e a busca dos meios. Para Lukács (2013), é nessa diferenciação que se revela a conexão entre as categorias causalidade e teleologia, em si heterogêneas, porém homogeneizadas na investigação dos meios para consecução do fim posto.

Com efeito, a investigação dos meios para a realização do pôr do fim não pode deixar de implicar um conhecimento objetivo da gênese causal das objetividades e dos processos cujo andamento pode levar a alcançar o fim posto. No entanto, o pôr do fim e a investigação dos

meios nada podem produzir de novo enquanto a realidade natural permanecer o que é em si mesma, um sistema de complexos cuja legalidade continua a operar com total indiferença no que diz respeito a todas as aspirações e ideias do homem. **Aqui a investigação tem uma dupla função: de um lado evidencia aquilo que em si governa os objetos em questão, independentemente de toda consciência; de outro, descobre neles aquelas novas conexões, aquelas novas possibilidades de funções através de cujo pôr-em-movimento tornam efetivável o fim teleologicamente posto.** (Lukács, 2013, p. 54, grifo nosso).

Além disso, Lukács pontua que o trabalho pressupõe que o sujeito ao colocar uma finalidade e realizá-la, o faz partir da escolha valorativa dentre algumas alternativas, o que consiste em um ato de liberdade. Posto isso, são inerentes ao trabalho e ao ser social as categorias finalidade, separação sujeito-objeto, consciência, conhecimento, alternativa, valor e liberdade (Duayer, Ecurra & Siqueira, 2013).

Assim, para a escolha “livre” e valorativa das alternativas que se apresentam, dos meios adequados que garantam a realização da finalidade posta no trabalho, é necessário algum conhecimento dos objetos (natureza) e das relações causais que os regem. Contudo, a natureza não está organizada de maneira a satisfazer plenamente as necessidades humanas e nem persegue esse objetivo. Desse modo, por meio do trabalho, aquilo que está posto na natureza é apreendido objetivamente e reorganizado para que por meio desse novo ordenamento os fins possam ser realizados, originando produtos para satisfação de uma nova imediatividade humana.

Há um momento fundamental da processualidade do trabalho no qual o objeto construído altera a malha de relações e determinações pré-existentes sob as quais é possível emergir, desencadeando nexos causais que não são possíveis de serem conhecidos no momento da pré-ideação do objeto, por não terem ainda acontecido. Ou seja, “... ao se inserir numa situação preexistente, os objetos desencadeiam consequências nas quais o acaso joga um papel relevante” (Lessa, 2015, p. 28). Lukács (2013), aponta que o período de consequências de decisões tomadas em situações mais complexas da práxis social faz parte da estrutura dos atos humanos ainda nas formas mais primitivas de trabalho.

Logo, desse movimento depreende-se que a partir da prévia-ideação um objeto é objetivado materialmente, produz transformações na realidade e nela gera novas necessidades. Ou seja, as consequências e resultados inesperados, não previstos na prévia ideação, geram novas possibilidades para atender às novas necessidades, a partir de novas prévias-ideações, que por sua vez geram novas objetivações e novos nexos causais, e assim sucessivamente, num processo ininterrupto.

Para Marx e Engels (2007) essa produção de novas necessidades configura o primeiro ato histórico do ser humano e que o diferencia dos demais animais, pois ele necessita

continuamente produzir as condições necessárias para satisfazer suas necessidades, a partir das quais são geradas novas necessidades. Ou seja, o desenvolvimento do ser social é a própria história:

... devemos começar por constatar o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos. ... O segundo ponto é que a satisfação dessa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades – e essa produção de novas necessidades constitui o primeiro ato histórico (pp. 32-33).

Nesse sentido, é a partir do trabalho que o ser humano cria o seu mundo, objetiva-se, a partir do ser natural, e vai se tornando cada vez mais social. O atendimento das necessidades que não estão postas imediatamente na natureza é efetivado por meio de uma cadeia de mediações que se originaram a partir da satisfação dessas necessidades. A relação ser humano-natureza passa a ser mediada por categorias sociais mais complexas, impulsionadas pelo próprio trabalho, que supera a imediatez, ou seja, o produto do trabalho, adquirindo uma imediatez não natural para o atendimento das necessidades. Dessa forma, as mediações transformam a natureza, os seres humanos e as relações que se estabelecem nesse processo (Duayer, Ecurra & Siqueira, 2013).

Posto isso, segundo Duayer, Ecurra e Siqueira (2013), para Lukács, no trabalho estão contidas todas as determinações que constituem o ser social. Assim, ele investiga quais são as categorias pressupostas no trabalho, as condições fundamentais para que ele exista e que, por conseguinte, possibilitam a constituição do ser social, para a sua compreensão. E explica que para o trabalho existir é necessária a separação sujeito-objeto, uma vez que o trabalho é um ato teleológico, onde deve ser posta uma finalidade e, desse modo, deve-se ter consciência e esse distanciamento.

Deve-se ter um conhecimento correto da realidade a ser transformada na objetivação de um processo de trabalho para que ele cumpra com sucesso suas finalidades ideal e previamente concebidas, do contrário não há transformação, o insumo do processo, por exemplo, permanecerá com suas mesmas qualidades. Tal elemento essencial do trabalho de captura correta do real é denominado por Lukács de *intentio recta*. Ao considerar o trabalho uma atividade do ser social, as suas finalidades são sempre socialmente construídas. Nos atos isolados há um predomínio dos fins sobre os meios, pois são as finalidades que orientam a

busca e seleção dos meios. Contudo, ao longo do processo histórico, os meios se desenvolvem, a partir da acumulação e transmissão social dos conhecimentos necessários para o agir correto do trabalho – a busca pela efetivação dos fins, incluindo o aprimoramento das ferramentas –, e essa ordem se inverte, uma vez que os meios tornam-se mais importantes (Lessa, 2015; Lukács, 2013).

Lessa (2015), interpretando Lukács (2013), pontua que a construção de um reflexo correto da realidade para realizar a finalidade se dá a partir do reflexo objetivo do real e não da subjetividade individual. Para que ocorra o desenvolvimento do conhecimento sobre o instintivo, tudo o que atrapalha o reflexo correto, como os afetos, emoções e os instintos, deve ser colocado em suspensão e controle. Além disso, o conhecimento construído pelo ser social nos atos necessários para o trabalho, passa a ser generalizado para outras situações concretas de sua práxis. Esse processo pode ser considerado a origem da ciência, no qual o impulso à captura do ser-precisamente-assim existente se desenvolve e se generaliza.

... O fato de que apenas – no contexto do respectivo trabalho concreto – um espelhamento objetivamente concreto das relações causais pertinentes ao fim do trabalho pode realizar sua transformação absolutamente necessária em relações postas não atua apenas em direção a um constante controle e aperfeiçoamento dos atos de espelhamento, mas também à sua generalização. Na medida em que as experiências de um trabalho concreto são utilizadas em outro, ocorre gradativamente sua – relativa – autonomia, ou seja, a fixação generalizadora de determinadas observações que já não se referem de modo exclusivo e direto a um único procedimento, mas, ao contrário, adquirem certa generalização como observações de eventos da natureza em geral. São essas generalizações que formam os germes das futuras ciências, cujos inícios, no caso da geometria e da aritmética, se perdem em um passado remoto. Mesmo sem que se tenha uma clara consciência disso, tais generalizações apenas iniciais já contêm princípios decisivos de futuras ciências autenticamente autônomas. Como exemplo, o princípio da desantropomorfização, a observação abstrata de determinações que são indissociáveis do modo humano de reagir face ao entorno (e também em face do próprio ser humano). (Lukács, 2013, p. 86).

Logo, para que o sujeito seja capaz de colocar uma finalidade no trabalho e escolher adequadamente os meios para realizá-la é necessário que ele tenha algum conhecimento da natureza. Esse conhecimento é possibilitado pelo distanciamento sujeito-objeto e se generaliza ao ser utilizado em outros trabalhos concretos, e para Lukács, esse processo de generalização é considerado a gênese da ciência.

Ou seja, a pulsão inerente ao trabalho de captura dos nexos do real pela consciência funda a ciência, que por sua vez se desenvolve num complexo social mais especializado e sofisticado, com diversas mediações para se relacionar com a transformação da natureza, logo ciência e técnica não coincidem. A gênese de um dado complexo não coincide com o seu ser no desenvolvimento posterior. A *intentio recta* possibilita o desenvolvimento da ciência, mas não se pode deduzi-la diretamente dela. Posto isso, reafirma-se, para Lukács o trabalho é

fundante do ser social, mas o ser social não é redutível ao trabalho (Lessa, 2015).

A categoria trabalho é considerada a categoria mediadora por excelência, uma vez que Lukács identifica no trabalho a origem da vida social, ao forjar objetivações cada vez mais complexas, a partir da relação sujeito-objeto. Contudo, a vida social não se reduz ao trabalho, a importância deste se dá no fato de que foi fundamental para a diferenciação da vida social (Tertulian, 2009). Nas palavras de Lukács (2013, p. 47):

É claro ... que não se deve exagerar de maneira esquemática esse caráter de modelo do trabalho em relação ao agir humano em sociedade; precisamente a consideração das diferenças bastante importantes mostra a afinidade essencialmente ontológica, pois exatamente nessas diferenças se revela que o trabalho pode servir de modelo para compreender os outros pores socioteleológicos, já que, quanto ao ser, ele é a sua forma originária. O fato simples de que no trabalho se realiza um pôr teleológico é uma experiência elementar da vida cotidiana de todos os homens, tornando-se isso um componente imprescindível de qualquer pensamento, desde os discursos cotidianos até a economia e a filosofia. O problema que aqui surge não é tomar partido a favor do caráter teleológico do trabalho ou contra ele; antes, o verdadeiro problema consiste em submeter a um exame ontológico autenticamente crítico a generalização quase ilimitada – e novamente: desde a cotidianidade até o mito, a religião e a filosofia – desse fato elementar.

Conforme já posto, frisa-se que as sociedades animais e a divisão do trabalho no reino animal são determinadas biologicamente, não possuem a possibilidade de desenvolvimento, senão de adaptação ao ambiente. Diferentemente do que ocorre nas sociedades humanas, pois nelas a divisão do trabalho cria formas específicas de sua própria reprodução e desenvolvimento dentro dos limites de sua estrutura, que vão além das determinações biológicas dos sujeitos, de modo que a reprodução de cada um dos membros de uma dada sociedade está limitada à reprodução dessa (Lukács, 2013).

2.3 O trabalho e a reprodução do ser social

Como já anunciada a importância do papel desempenhado pelo trabalho na constituição do ser social, em seu processo de hominização, resta compreender como se dá por meio do trabalho a reprodução do ser social e das sociedades humanas, ou seja, a constituição e reprodução do indivíduo e do gênero humano. Parte-se da concepção de que o trabalho é por essência social, mesmo quando se realiza nos pores teleológicos singulares, ou seja, é uma atividade coletiva, possibilitada pela linguagem, e específica dos seres humanos em sociedade, sendo o processo por meio do qual emerge o ser social.

Tal compreensão se faz necessária uma vez que a partir dos modos de se produzir e reproduzir das sociedades que as relações entre os seus membros são estabelecidas e os sujeitos, membros da sociedade, são constituídos, o que, por sua vez, tem implicações sobre

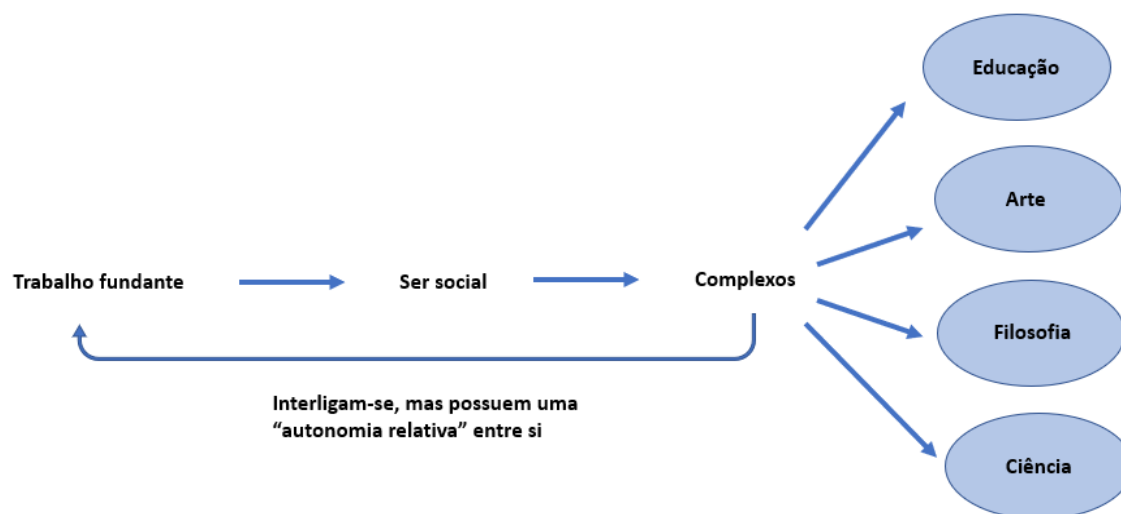
as concepções dos sujeitos em se perceberem integrantes da sociedade em sua totalidade e ao mesmo tempo indivíduos singulares com relativa autonomia. Trata-se de questões importantes cuja reflexão está contemplada nos objetivos formativos do ensino médio integrado ao técnico e que a presente pesquisa pretende também compreender e desvelar se estão sendo atingidos.

A constituição e organização das sociedades expressa os modos de existir do ser social nos processos de sociabilidade, uma vez que a sociedade e seus membros colaboram na constituição do ser social. O ser social, por sua vez, também contribui para a constituição da sociedade, por meio da interação entre os membros singulares e a totalidade social. A expressão desses modos de existir se diferenciam na medida em que quanto mais se desenvolve o ser social, mais ele se afasta das determinações naturais sobre o seu comportamento, sem dar cabo a sua natureza. Assim, as formas de satisfazer as suas necessidades biológicas e sociais são historicamente determinadas e, com o desenvolvimento do ser, cada vez mais mediadas e não imediatas.

Porém, segundo Netto e Braz (2011), ainda que a relação com a natureza se torna cada vez mais mediada, seja pelos instrumentos ou pelos modos de se reproduzir das sociedades, com o afastamento do natural propiciado pelo trabalho, há expressões de regressão da sociabilidade. Na sociedade capitalista contemporânea, exemplifica, essa regressão coexiste com formas altamente desenvolvidas do ser social, quando ocorre a degradação da vida humana e a barbarização da vida social, de modo que os modos de satisfação das necessidades retrocedem ao nível animal.

Além disso, quanto mais se desenvolve o ser social, mais diversificadas as suas objetivações, que são relacionadas ao trabalho, porém se afastam dele progressivamente. Na medida que vão se complexificando, as objetivações tornam-se crescentemente ideais e se expressam nas formas iniciais do pensamento mágico. Decorrido um longo tempo histórico esse pensamento se desenvolve e se diferencia nas expressões do pensamento religioso, científico, filosófico e artístico, que por seu turno se constituem em expressões do ser social desenvolvido. Assim, o processo de humanização se vincula ao trabalho e, também, se autonomiza dele. Logo, o pensamento religioso, a ciência, a filosofia e a arte possuem e necessitam dos mesmos traços fundamentais do trabalho, quer sejam: o ato teleológico, possibilidade de generalização e a linguagem (Netto & Braz, 2011). Essa relação entre o trabalho enquanto fundante do ser social e dos demais complexos sociais está ilustrada na Figura 6.

Figura 6. Relação entre trabalho fundante e complexos sociais



Fonte: Rochadel, Hostins & Melo, 2019.

Para auxílio nessa compreensão, recorre-se novamente à Lessa (2015) que sintetiza e explica os aspectos principais desse processo a partir das sistematizações analítico-abstrativas para compreensão do ser social realizadas por Lukács (2013).

A reprodução social dos seres humanos por essência difere-se da reprodução biológica, pois pressupõe a ação de um ser consciente de sua própria história e do seu ser em si, haja vista que o ser social é síntese de atos teleológicos postos por meio da consciência. A consciência é, portando, para Lukács (2013) um componente fundamental na determinação do ser da pessoa humana. No trabalho, a prévia ideação é fundamental; na reprodução social, opera outro momento da presença determinante da consciência, no qual ocorre a diferenciação entre os indivíduos e a totalidade social. A produção diz respeito às relações estabelecidas para produzir as condições que satisfaçam as necessidades humanas e a reprodução é o fator que dá continuidade ao conjunto da vida social. As ações humanas são qualitativamente distintas no agir com consciência, ou seja, na presença ou ausência dessa consciência em seus diversos espectros, que compreendem desde um ser plenamente consciente a uma total falta de consciência do seu ser em si, conferindo à processualidade social, em cada momento histórico, uma qualidade distinta na constituição do complexo humano social (Lessa, 2015).

Contudo, no mundo dos seres humanos o desenvolvimento da sociabilidade, das formas mais simples às mais complexas, possui a mesma base genética, diferentemente dos

animais em que as modificações da interação com o ambiente requerem novas determinações em suas características biológicas. O ser social não existe se não houver reprodução da vida, sendo então esse o limite do desenvolvimento dos seres humanos, uma vez que para Lukács o devir humano dos seres humanos é sempre social (Lessa, 2015). Logo, "... o processo de sociabilização, ao tornar mais complexas as relações sociais, apenas pode prosseguir em seu desenvolvimento à medida que possibilita a constituição de individualidades crescentemente articuladas e capazes de atos sociais cada vez mais complexos, mediados" (Lessa, 2015, p. 70-71).

Ou seja, são infinitas as possibilidades de desenvolvimento humano, dentro de seus limites biológicos (ainda que também possam ser desenvolvidos), pois são socialmente construídas. Contudo, como o ser humano faz a sua própria história, essa é sua construção, as formas criadas de sociabilidade e de reprodução de sua existência, também determinadas pelo grau de consciência do seu ser em si, é que determinam o seu desenvolvimento, ainda que seja inferior às suas potencialidades. Logo, as formas de sociabilidade e de reprodução do ser, criadas pelos seres humanos, determinam o seu desenvolvimento humano.

A complexificação das relações sociais e das individualidades tem por nexos ontológico a consciência que dá continuidade ao processo de acumulação que constitui o devir humano dos seres humanos. Assim, a generalidade humana se eleva a patamares crescentes de consciência, levando o gênero humano a se construir como genérico e social e com isso as individualidades se complexificam, elevam seu nível de autoconsciência que objetiva e subjetivamente constroem uma distinção cada vez mais acentuada entre a reprodução do indivíduo e a reprodução do gênero humano. Logo, a generalidade humana e individual são dois polos do processo de reprodução social (Lessa, 2015).

A história do indivíduo (e do animal) não é idêntica à história do gênero humano (ou do gênero animal), e no ser social essa diferenciação entre gênero e individualidade se torna crescentemente consciente. São adotadas alternativas práticas que afastam ou aproximam a generalidade humana e a individualidade. Sendo assim, há distintas relações entre a totalidade social e os indivíduos que são essenciais à constituição das particularidades de cada modo de reprodução social. Sendo essa distinção entre os seres sociais puramente social e não genética como ocorre nos animais (Lessa, 2015).

Ao tratar do processo de sociabilidade e individuação, Lessa (2015) retoma o pressuposto de Lukács, apoiado em Marx, de que o trabalho é necessário para a reprodução dos seres humanos, ou seja, ao transformarem o mundo a partir dos pólos teleológico do trabalho, reproduzem o gênero humano e as individualidades. Logo "... a substância social é

síntese dos atos singulares em totalidade social e em individualidades” (Lessa, 2015, p. 72). Depreende-se, portanto, que os atos humanos são realizados na totalidade social, no mundo concreto real e social, e, também, nas individualidades, promovendo modificações do ser em si.

A totalidade social é constituída pela síntese dos atos singulares compreendidos por nexos entre si no interior dessa totalidade. A substância de cada individualidade, por sua vez, é uma síntese dada pela direção e tipo das relações que o indivíduo estabelece com o mundo. Desse modo, a análise da reprodução social parte do desvelamento dos processos de construção das individualidades e da totalidade social, que se dão por meio dos atos teleologicamente postos (Lessa, 2015).

Portanto, a totalidade social constitui-se pelo processo de generalização que é desencadeado pelo trabalho, ato singular e elemento primário, sendo então esse seu fundamento ontológico. Ele tem duas funções principais, a primeira refere-se que no trabalho há uma contraditoriedade entre o genérico e o particular, pois a singularidade se generaliza ao se confrontar com o passado e com o futuro na escolha das alternativas para o pôr teleológico, para o conhecimento do real, e, também, generaliza-se ao ser objetivado um produto singular do trabalho, enquanto também produção do gênero humano. Assim, no trabalho estão articuladas as esferas da universalidade e singularidade em determinações reflexivas (Lessa, 2015).

A segunda refere-se que por meio do trabalho se descobre na práxis social mais desenvolvida, no movimento concreto cotidiano do gênero humano, que as escolhas das alternativas estão vinculadas às necessidades, interesses e valores particulares. Assim, em uma sociedade de classes, há o predomínio dos interesses de uma classe sobre a totalidade social, por meio das escolhas realizadas para a concretização dos pores teleológicos do trabalho. Esse é um nóculo dos conflitos sociais e outro nível de contraditoriedade do genérico e particular. É uma universalidade a tensão entre o genérico e o particular, contudo, em suas formas concretas determinadas historicamente, as formas de reprodução das sociedades variam, ou seja, não ocorrem da mesma maneira (Lessa, 2015).

Desse modo, exemplifica Lessa (2015), que o surgimento e desenvolvimento do individualismo burguês teve sua importância na reprodução da sociedade contemporânea. Assim, nexos ontológicos operam na reprodução da individualidade e na reprodução da generalidade humana. A sociedade burguesa surge de uma mudança qualitativa entre a relação do genérico e particular com o surgimento das esferas do privado e do público. A tensão constrange a decisão coletiva, de forma mais ou menos consciente, entre as alternativas que

priorizam as necessidades genéricas ou particulares. Há a elevação da consciência da contraditoriedade entre os momentos sócio genéricos e apenas particulares da reprodução e da contraposição entre individualidade e generalidade humana, específica do mundo dos seres humanos. Essa contraditoriedade entre o genérico e o particular é elemento fundamental, para Lukács, na elevação à consciência, em escala social do ser genérico dos seres humanos.

Portanto, conforme explica Lessa (2015), há três nexos essenciais da síntese da substancialidade social enquanto totalidade: um deles refere-se ao processo de generalização que é inerente à categoria trabalho; o outro refere-se à existência da ineliminável tensão entre o genérico e o particular. Há, ainda, o último nexo do desenvolvimento da socialidade que ocorre a partir da intensificação e aumento da extensão subjetiva e objetiva dos conflitos entre o genérico e particular, que por sua vez necessitam de mediações que explicitem as necessidades genéricas que vão se desenvolvendo para se tornarem operantes na cotidianidade, como, por exemplo, os valores que guiam os comportamentos humanos baseados na justiça, igualdade e liberdade.

Esses valores são determinados historicamente e, portanto, surgem das necessidades genérico-coletivas decorrentes do desenvolvimento da sociabilidade e que se alteram com o tempo. Eles são centrais para a elevação à consciência, em escala social, da contradição entre singular e universal, gênero e indivíduo, uma vez que possibilitam a identificação das necessidades genéricas historicamente surgidas, e como necessidade social, necessitam de tais mediações. Logo a constituição de uma substancialidade social é fundamento ontológico da gênese e desenvolvimento dos complexos tradição, moral, costumes, direito e ética, cuja função é atuar no espaço aberto pela contraditoriedade entre o genérico e o particular para que os seres humanos possam conscientemente optar entre valores que expressam as necessidades humano-genéricas e valores que exprimem os interesses particulares ou de determinados grupos sociais (Lessa, 2015).

Ao discutir os problemas gerais da reprodução do ser social, Lukács (2013) aponta que o trabalho, realizado por meio de finalidades conscientemente postas, guarda em si a possibilidade de produzir além do necessário para a reprodução da vida daquele que o realiza, o que fundamentou objetivamente o fenômeno da escravidão e o uso da força de trabalho de outrem pelo capitalismo. Ou seja, a possibilidade de algumas pessoas ou grupos de pessoas de uma dada comunidade/sociedade produzirem e reproduzirem a sua existência a partir da exploração do trabalho de outras pessoas ou grupos.

Como exemplo disso, no contexto do capitalismo industrial e domínio econômico e político da aristocracia inglesa, porém em processo de declínio, as estudantes participantes do

grupo focal desta pesquisa identificaram a divisão social do trabalho na narrativa do seriado *Downton Abbey* estabelecida entre os membros da família Crawley e os criados da mansão:

E4- A família trabalha?

[risos]

E3- A família tipo não sabe o que é trabalhar. Pra eles é só mandar os outros fazerem pra eles.

E4- É porque eles acordam e a primeira coisa que fazem é tocar a campainha para chamar os criados, então, não fazem nada.

[...]

E1- O pessoal da família não tem nem noção né de como que acontece as coisas lá...

E4- É, como que mantém a casa.

E1- ...como que mantém, tens uns que tem mais ou menos né, mas tem uns que

E4- No geral né.

E1- ... só tá lá mesmo.

E4- Igual falei no começo, será que eles acham que é um duende que limpa lá? (risos)
(G1)

Conforme os relatos das estudantes os membros da família não trabalham e têm suas necessidades supridas – seus cuidados pessoais e da casa onde vivem, a partir da utilização da força de trabalho de outras pessoas, os seus “criados”. As estudantes até elaboram algumas chacotas sobre a questão: “*acham que é um duende que limpa...*”, demonstrando o quanto compreenderam a mensagem passada pela série sobre a clara divisão do trabalho e classes sociais da sociedade burguesa inglesa.

Logo, as possibilidades da divisão social do trabalho em sua origem histórica são ampliadas a partir da fabricação dos instrumentos e do domínio das forças da natureza, como o fogo e a domesticação dos animais, provocando modificações na dinâmica das sociedades, como afirma Lukács (2013).

A divisão do trabalho, portando, é orgânica ao próprio trabalho, e inicialmente organizada por meio da cooperação³⁶ entre os trabalhadores. Originalmente, baseia-se na diferenciação biológica entre os membros de uma comunidade, a exemplo da divisão sexual do trabalho, mas com o desenvolvimento da socialização dos seres humanos ocorre o afastamento dessa base e os momentos sociais passam a assumir um papel predominante,

³⁶ O papel da linguagem é extremamente importante nesse processo, uma vez que se configura em um instrumento para fixar na memória o que se já conhece da realidade e a execução do processo de trabalho, para nomeá-los e expressá-los e também para a comunicação dos comportamentos humanos. Trata-se do órgão mais importante para os pores teleológicos endereçados a outras pessoas, para que essas realizem o pôr desejado pelo demandante, ou seja, para os pores teleológicos secundários. De modo que para cada tipo de divisão do trabalho é necessária uma forma de comunicação e, quanto mais desenvolvido o trabalho e a cooperação, mais é desenvolvida a linguagem e ininterruptamente. Além disso, se os pores teleológicos primários exigem o conhecimento dos objetos e forças naturais envolvidas no processo de trabalho, para os pores teleológicos secundários, por possuírem um caráter social, exigem o conhecimento dos seres humanos envolvidos no processo, dos seres humanos de forma geral, além de conhecimentos em persuasão, sagacidade, destreza, etc. (Lukács, 2013).

tendo consequências puramente sociais e produzindo ações e relações entre os membros do grupo, entre grupos e a totalidade social. Por sua vez, nos estágios mais desenvolvidos do trabalho e das sociedades surge como consequência da divisão do trabalho a divisão técnica do trabalho (Lukács, 2013).

A “... diferenciação das profissões tem como pressuposto social o fato de que, em todas as áreas da geração de produtos diretamente necessários à vida, cada um possa suprir-se (reproduzir-se) sem ter fabricado pessoalmente todos esses produtos. ...” (Lukács, 2013, p. 164). Contudo, esse princípio refere-se a grupos de ofícios, a exemplo dos artesãos, cujo processo de trabalho trata-se de um complexo fechado em si mesmo e ainda não decomposto em operações singulares. Sua decomposição ocorrerá somente na manufatura e, com o incremento da maquinaria, tem-se o início propriamente da divisão técnica do trabalho que, por sua vez, é determinada pela tecnologia (Lukács, 2013).

A divisão do trabalho relativamente evoluída aparece na relação mercantil, origem do sistema capitalista, em que se realizava a troca de produtos entre pequenas comunidades, e não entre indivíduos, uma vez que ocorre a produção para além das necessidades de seus membros e há a necessidade de produtos que seus membros não produzem. Em decorrência dessa relação, algumas pessoas se especializam em determinados trabalhos, necessitando, por sua vez, que outros realizem trabalhos fundamentais para manutenção e reprodução de sua existência, sendo, portanto, uma relação de complementação para suprimento interno de uma dada comunidade (Lukács, 2013). Diferentemente com o que ocorre na divisão social técnica do trabalho no capitalismo, em que se dá a divisão entre trabalho manual e intelectual, a hierarquia entre os diversos tipos de trabalhos e profissões, o que foi refletido e discutido pelas estudantes participantes do grupo focal desta pesquisa ao analisarem as relações de trabalho que se estabeleciam no seriado *Downton Abbey*.

Desse modo, a divisão do trabalho promove o intercâmbio de mercadorias, que se trata dos produtos do trabalho em um estágio mais elevado da socialidade. Esse desenvolvimento do trabalho, da divisão do trabalho, é ininterrupto e possui uma tendência de elevação e passagem para formas socioeconômicas mais elevadas, produzindo modificações na forma de reprodução social. Essa tendência de desenvolvimento, essas modificações ocorrem ou não, uma vez que são “... promovidas ou inibidas pela estrutura, pelas possibilidades de desenvolvimento daqueles complexos totais ...”, que refletem “... no tipo de possibilidades e rumos da reprodução das diversas formações econômicas” (Lukács, 2013, p. 166).

Logo, o desenvolvimento do trabalho, da divisão do trabalho, das forças produtivas e do ser social enquanto tendência ocorre de maneira desigual entre as sociedades, entre os

grupos e sujeitos singulares (Lukács, 2013; Heller, 2016).

2.4 O desenvolvimento das forças produtivas: o ser social e o trabalho sob o modo de produção capitalista

Se o trabalho é realização do ser humano ao modificar a natureza e produzir bens previamente concebidos, para satisfazer as suas necessidades e/ou dos membros de sua comunidade, sendo então essencial para a sua constituição enquanto sujeito, quando opera na natureza, transformando-a e transformando a si mesmo nesse processo, faz-se necessária a compreensão de que forma o trabalho é entendido constitutivo e realizado pelo sujeito, sob o modo de produção capitalista, que tem por base a propriedade privada dos meios de produção e a divisão social do trabalho, dada a divisão da sociedade em classes. Passaremos para a análise e reflexões sobre essas questões.

Segundo Marx (2008), no processo histórico, com o desenvolvimento das forças produtivas, os seres humanos, independentemente de sua vontade, contraem relações necessárias para a produção social da sua própria vida. Essas relações sociais correspondem a determinada etapa de desenvolvimento das forças produtivas materiais, que em sua totalidade forma a estrutura econômica da sociedade. Essa é a base real sobre a qual se ergue uma superestrutura política e jurídica e que corresponde a determinadas formas de consciência social. Assim, o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social e a consciência dos sujeitos. Em suas palavras: “... O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência” (Marx, 2008, p. 47).

No que se refere às forças produtivas, segundo Netto e Braz (2011), elas não operam sozinhas e em lugar nenhum, elas atuam dentro de relações sociais determinadas, entre o ser humano e a natureza e os seres humanos entre si, uma vez que o próprio trabalho, em sua essência, é um processo social mesmo quando realizado individualmente. As forças produtivas estão inseridas nas relações de caráter técnico, dependentes do grau de especialização do trabalho e do uso das tecnologias, e dizem respeito ao domínio que os produtores diretos possuem, ou não, sobre os meios e processo de trabalho. E, também, estão inseridas nas relações de caráter social, especificadas historicamente e determinadas pelo regime de propriedade dos meios essenciais de produção. Ambas as relações, de caráter técnico e social, estão vinculadas entre si e são constituintes das relações de produção (Netto

& Braz, 2011).

Explicam esses autores que, como na comunidade primitiva, se a propriedade dos meios de produção fundamentais é coletiva, as relações sociais de produção são de ajuda mútua e cooperação, uma vez que os produtos do trabalho são desfrutados coletivamente e não há apropriação do trabalho de um membro pelo outro. Contudo, chamam a atenção, se essa propriedade é privada, pertence a um membro do grupo ou a um conjunto de membros, as relações sociais de produção tornam-se antagônicas, pois os proprietários dos meios de produção exploram os produtores diretos, ao se apropriarem dos frutos do seu trabalho. Dessa forma, nas sociedades em que o regime de propriedade dos meios de produção fundamentais é privado, a situação dos membros depende de qual posição ocupam nessa relação: proprietários ou não-proprietários desses meios.

No processo do desenvolvimento histórico das forças produtivas, os excedentes originaram os mercados de troca, que se desenvolveram assumindo a forma de comércio, e o trabalho artesanal foi substituído pelo industrial, dando início à divisão técnica do trabalho e a formação das especialidades. Além disso, com a divisão social do trabalho baseada na divisão da sociedade em classes, o trabalhador passou a não ser mais o detentor dos seus meios de produção, que se tornaram propriedade do capitalista, que lhe tomou também o conhecimento sobre todo o processo de trabalho.

Na passagem ao sistema produtivo capitalista, inicialmente, o dono do capital ao comprar todos os fatores necessários a um dado processo de trabalho, quais sejam, os fatores objetivos, que são os meios de produção, e o fator pessoal, que é a força de trabalho, passa a consumir a força de trabalho que comprou e essa consome os meios de produção que ele comprou, mediante seu trabalho. A natureza do processo de trabalho ainda não se altera, não há a intromissão do capitalista, ele toma a força de trabalho da forma como a encontrou no mercado. A transformação desse modo de produção, baseado na subordinação do trabalho ao capital ocorre em um momento posterior (Marx, 2013).

No decurso da transformação desse processo, para Marx (2013), ocorre dois fenômenos peculiares: o trabalhador passa a ser controlado pelo capitalista, que é o detentor de sua força de trabalho, ele cuida para que tudo seja realizado em ordem, os meios de produção sejam devidamente empregados e que não haja desperdício da matéria-prima, e, ainda, que o instrumento de trabalho somente seja destruído na exata medida que o uso do trabalho exija; o segundo fenômeno refere-se ao produto, que passa a ser propriedade do capitalista e não do trabalhador, seu produtor direto. O capitalista paga pela força de trabalho e sua utilização se dá como de qualquer outra mercadoria; aquele que vende sua força de

trabalho dá a quem a comprou o valor de uso, sua utilização. A força de trabalho é incorporada ao trabalho como qualquer outro elemento desse processo, um processo entre coisas, que pertencem ao capitalista, pois ele as comprou. Ou seja, o trabalhador se torna uma mercadoria.

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas ..., aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens ... O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz de fato, mercadorias em geral (Marx, 2004 [1844], p. 80).

Além disso, dessa relação entre capitalista e trabalhador, enquanto compradores e vendedores da força de trabalho, respectivamente, tendo como consequências os fenômenos já discutidos, decorrem ainda questões relacionadas à exploração dessa força de trabalho, para que ocorra a valorização do capital inicialmente empregado no processo produtivo, pois o valor acrescido à mercadoria é fruto do trabalho não pago ao trabalhador, uma vez que somente o trabalho gera mais valor.

Para compreensão desse movimento, faz-se necessário contextualizar historicamente o desenvolvimento do capitalismo, que vem se consolidando mediante sucessivas crises econômicas. Alternavam-se períodos de prosperidade e de recessão ou depressão, sendo então as crises consideradas constitutivas desse sistema, processadas de forma contínua, sequencial e que, combinada com a crise do capital, tornam-se cada vez mais aprofundadas, passando de cíclicas a estruturais, tal como concebe Mészáros (2011). Importante ressaltar que capital e capitalismo são distintos para esse teórico: o capital “é um sistema de comando cujo modo de funcionamento é orientado para a acumulação, e esta pode ser assegurada de muitas formas diferentes”, sob a base da divisão hierárquica do trabalho e subordinação de suas funções. Como exemplo, o trabalho excedente pode ser extraído e regulado politicamente pelo Estado, como na antiga União Soviética, ou extraído e regulado economicamente, como nos países ocidentais, que congrega a extração do trabalho e do valor excedente (Mészáros, 1995, p. 130).

Ou seja, o capital é um sistema metabólico socioeconômico que persegue a sua ampliação, podendo se efetivar por diversos sistemas de organização produtiva da sociedade, como o sistema capitalista em voga, que, por sua vez, a fim de efetivar o objetivo de acumulação do capital encontra formas de garantir e manter o seu domínio, e continuamente. Como forma de sobrevivência reestrutura-se produtivamente por meio das revoluções tecnológicas e reorganiza seus modelos de ampliação do capital, a exemplo da financeirização

do capitalismo que promove a geração de riquezas por meio do capital especulativo e “informacional”, supostamente prescindindo do trabalho produtivo, que segundo a teoria marxista é o que possibilita a geração de mais valor.

Para esse resgate, sintetizamos os apontamentos realizados por Netto e Braz (2011), tendo como referência os países centrais do capitalismo, uma vez que o seu desenvolvimento, conduzido pelos grupos que detém o poder hegemônico do capital, e as revoluções tecnológicas são processados de forma desigual, sobretudo na periferia do mundo, a exemplo do Brasil.

O primeiro estágio do capitalismo inicia com a acumulação primitiva até o estabelecimento da manufatura, onde o capital passa a comandar a produção de mercadorias e, no interior desse processo, passa a também comandar o trabalho, ao obter o seu controle formal. Perfazendo os séculos XVI e XVII, esse estágio inicial é denominado *capitalismo comercial ou mercantil*, dado o papel primordial exercido pelos comerciantes e mercadores. No curso desse estágio, a burguesia, nascida do grupo mercantil, é a classe revolucionária, que aliada à massa, triunfou sob o feudalismo, alterando as relações de produção estabelecidas à época.

Da segunda metade do século XVIII até o último terço do século XIX, configura-se o segundo estágio do capitalismo, o *capitalismo concorrencial, liberal ou clássico*. Esse período é marcado por mudanças políticas conquistadas pela Revolução Burguesa, e técnicas, dada a organização da produção sob a grande indústria, sob a *Primeira Revolução Industrial*, caracterizada pela substituição do trabalho artesanal pela manufatura com a incorporação no processo de produção das máquinas a vapor movidas pela queima de carvão. Esse novo modo de produção culminou na subsunção real do trabalho, ou seja, o controle total do trabalho passa a ser do capitalista e o trabalhador torna-se um apêndice da máquina. É marcado, também, pelas lutas de classes. Os interesses da burguesia não são mais os mesmos das massas (os operários), que se voltam contra essa, diante da grande exploração sofrida. O mercado é “livre” e se mundializa. Ocorre a integração entre nações via relações comerciais e com ela o aprofundamento das desigualdades entre os países ricos e pobres.

O terceiro estágio, denominado *capitalismo monopolista* ou *estágio imperialista do capitalismo*, o capital financeiro desempenha um papel decisivo. Por meio do comércio externo, passa a predominar a exportação de capitais, mediante a fusão dos capitais monopolistas industriais com os dos banqueiros e a oligarquia financeira passa a dominar o mundo. Essa fase, cujo período é compreendido entre as últimas três décadas do século XIX e que se perdura, subdivide-se, ainda, em três fases: a fase clássica, de 1890 a 1940; os “anos

dourados”, do fim da Segunda Guerra Mundial até a entrada dos anos de 1970; e o capitalismo contemporâneo ou capitalismo monopolista de Estado, para alguns autores denominado capitalismo tardio, ou, ainda, capitalismo informacional, compreendido de meados dos anos de 1970 até os dias de hoje.

No decurso do desenvolvimento do capitalismo, principalmente no interior do terceiro estágio, destacamos as modificações ocorridas na organização do trabalho industrial, já sob o contexto da *Segunda Revolução Industrial*, marcada pelo aperfeiçoamento das tecnologias até então existentes e desenvolvimento de novas fontes de energia (elétrica, petróleo), meios de transporte e comunicação e do maquinário industrial baseado no suporte eletromecânico, viabilizando a superprodução e distribuição dos produtos em grande escala. A “organização (ou gerência) científica do trabalho”, difundida pelo modelo proposto por Taylor, foi desenvolvida mediante as adaptações realizadas por Henry Ford, na produção de seus veículos, configurando o taylorismo-fordismo. Esse modelo veio a se tornar o padrão para toda a produção industrial (Netto & Braz, 2011). No interior das fábricas, o trabalho é parcelado e fragmentado, dada a decomposição das tarefas, e a ação operária reduzida a um conjunto repetitivo de atividades, que ao se somar ao trabalho improdutivo e a todas as demais atividades dos demais trabalhadores, resulta no trabalho coletivo; a dimensão intelectual do trabalho operário é transferida para as esferas da gerência científica, ou seja, ocorre a separação entre a elaboração e a execução (Antunes, 2009).

Considerando as crises constitutivas do capitalismo e seu consequente movimento a fim de se manter e perpetuar, ao se esgotar a acumulação do capital própria do taylorismo-fordismo, denominada acumulação rígida, tem-se o início da acumulação flexível, característica da terceira fase do estágio imperialista – o capitalismo contemporâneo, onde vem operar a reestruturação produtiva. Essa reestruturação, sob a *Terceira Revolução Industrial*, é marcada, principalmente, pela desterritorialização da produção e pela incorporação à produção de tecnologias resultantes dos avanços científicos, a exemplo da automatização dos processos produtivos viabilizada pela microeletrônica e pelos dispositivos de informática, que reduz a demanda de trabalho “vivo” (Netto & Braz, 2011).

E6- [...] a questão da batedeira³⁷ né. Que tipo assim você relacionar hoje em dia, até como, até mesmo como a outra empregada [Sra. Patmore, cozinheira] disse né, que substituiria a necessidade de ter mais pessoas trabalhando, por implementar né esses

³⁷ Eletrodoméstico utilizado para auxiliar no processo de mistura de ingredientes líquidos, sólidos moles e pó no preparo de alimentos, que se tornou popularizar comercialmente a partir de 1908. Nessa cena do 1º episódio da 4ª temporada do seriado *Downton Abbey*, que se passa entre 1922 e 1923, as funcionárias da cozinha da mansão dos Crawleys recebem esse equipamento adquirido pela família, para incorporarem em seus processos de trabalho.

novos equipamentos, tipo que diminuiria a necessidade de mais pessoas trabalhando...

E3- É.

E6- ...por facilitar. É a gente vê isso muito hoje em dia né tipo o desenvolvimento de novas tecnologias e máquinas e diminuir a necessidade de...

E3- Mão de obra.

E6- ...de mão de obra de...

E7- Pessoas.

E6- ...de muitas pessoas, acho que isso.

[...]

E7- Eu ia dizer a mesma coisa que o E6- falou que foi a questão da bateadeira né que chamou mais a atenção. Que a empregada ela disse que não ia precisar mais dos serviços dela se tivesse a bateadeira lá, que a bateadeira já ia fazer todo o trabalho.

E1- Eu percebi né que ficou bem na cara a preocupação deles na perda de emprego com essas novas mudanças, eles ficam bem preocupados. O valete [Sr. Molesley] ficou preocupado porque ele não vai ter mais emprego, preocupado com as consequências que podem acontecer depois (sic).

[...]

E5- ...chega a bateadeira, que ela fala “ah é, mas a gente já faz isso” [Sra. Patmore, a cozinheira]. [...] Ai tipo tem algumas pessoas [Daisy, ajudante de cozinha] que não perceberam que isso tomaria o lugar dela, [...] daquela função.

E3- Tava meio que feliz.

E2- Ela tava meio feliz, porque acho que ia ficar mais prático...

E3- Mais fácil.

E2- ia trazer praticidade né.

E5- É. (G1)

As estudantes ao discutirem questões que lhes chamaram a atenção no seriado *Downton Abbey*, identificaram a preocupação de alguns dos criados da mansão (Sra. Patmore e Sr. Molesley) com a chegada de alguns eletrodomésticos, por se sentirem ameaçados em serem substituídos pela tecnologia e, assim, não serem mais necessários para a Família Crawley. Por outro lado, também pontuaram que os equipamentos tecnológicos foram bem recebidos por uma das criadas (Daisy), por considerar que teria seu trabalho facilitado, e que, no entanto, não havia percebido que isso poderia ocupar o seu lugar.

A redução do trabalho vivo no sistema produtivo vem se processando ao longo da história. Com o a incorporação das primeiras máquinas nas manufaturas poderia ser reduzido o tempo de trabalho das pessoas, no entanto vai se reduzindo o quantitativo de trabalhadores. Portanto, o desenvolvimento da tecnologia, que em tese tem por benefícios a facilitação do processo de trabalho, retirar os trabalhadores de atividades penosas e perigosas e, ainda, reduzir o tempo necessário para a sua produção e reprodução, torna-se uma ameaça para manterem sua existência. Pode-se depreender que ao seu modo as estudantes percebem esses aspectos contraditórios do desenvolvimento das forças produtivas.

Como explica Antunes (2009, 2020), ao ocorrer o processo de “lioofilização

organizacional” – enxugamento e flexibilização dos processos de trabalho, possibilitado pelas tecnologias, ocorre também a “lifoilização” dos trabalhadores – eles são “desidratados”, “viram pó”, têm a exploração de sua força de trabalho intensificada e são impelidos para os trabalhos terceirizados, informais, para a prestação de serviços ou o desempenho de atividades por meio de plataformas digitais ou aplicativos móveis (os infoproletariados) e para as situações de desemprego. E que, portanto, o trabalho vivo não está se tornando residual como criação de valor na dita “Sociedade da Informação”, dado o avanço tecno-científico, como defendem alguns autores sobre a perda da centralidade do trabalho como estruturante da sociedade. Pelo contrário, sob uma nova morfologia do trabalho – um novo tipo de assalariamento, os trabalhadores têm sido ainda mais explorados e em formas mais desregulamentadas e precarizadas de trabalho, incluindo trabalhadores altamente qualificados e do ramo tecnológico.

Segundo Schwab (2016), não há consenso entre os estudiosos se o estágio atual de desenvolvimento tecnológico que se encontra a humanidade trata-se já de uma *Quarta Revolução Industrial*³⁸, uma vez que alguns defendem que apenas estão intensificados os processos e a dinâmica a nível mundial da produção e o aperfeiçoamento das tecnologias, cuja base mantém-se nos suportes digitais microeletrônicos e cibernéticos, característicos da terceira revolução.

No entanto, para esse autor há razões que evidenciam a mudança profunda e estrutural que caracteriza a emergência de uma nova revolução tecnológica, a partir da virada do século XXI, a exemplo do ritmo e velocidade com que se processa o desenvolvimento das tecnologias, sua disseminação pelo globo e adoção pela sociedade; e a amplitude e profundidade dos impactos da base digital combinada com outras tecnologias sobre a economia, os negócios, a sociedade e sobre os indivíduos, e que ocorre de forma sistêmica. Em suas palavras, “as tecnologias digitais, fundamentadas no computador, *software* e redes, não são novas, mas estão causando rupturas à terceira revolução industrial; estão se tornando mais sofisticadas e integradas e, conseqüentemente, transformando a sociedade e a economia global” (Schwab, 2016, p.16). As tecnologias que emergem a partir dos conhecimentos e tecnologias das revoluções anteriores e principalmente dos recursos digitais da Terceira

³⁸A Quarta Revolução Industrial, utilizada por muitos como sinônimo de Indústria 4.0, difere-se dessa. Sob o contexto da Quarta Revolução, a Indústria 4.0 foi um termo cunhado na Alemanha em 2011 com o objetivo de modernizar o seu parque industrial, em conexão ao mercado global, por meio de “fábricas inteligentes”, capazes de personalizar produtos e criar novos modelos operacionais, a partir de sistemas físicos e virtuais de fabricação. Por sua vez, a Quarta Revolução trata-se de um processo de revolução tecnológica que extrapola a atividade industrial, sua base é “[...] caracterizada por uma internet mais ubíqua e móvel, por sensores menores e mais poderosos que se tornaram mais baratos e pela inteligência artificial e aprendizagem automática (ou aprendizado de máquina)” (Schwab, 2016, p.16).

Revolução, tratam-se de um conjunto de tecnologias que se fundem e nas quais há uma interação entre os domínios físicos, digitais e biológicos, como a Inteligência Artificial (IA) e a realidade virtual e aumentada, a robótica, a neurotecnologia e biotecnologia, os novos materiais e tecnologias energéticas, dentre outras (Schwab, 2016; Schwab & Davis, 2018). Ao analisar os impactos da Quarta Revolução sobre as diversas dimensões da sociedade, Schwab (2016), chama a atenção que todas essas tecnologias são criações humanas e que, portanto, deveriam ser utilizadas para o benefício da humanidade:

...A Quarta Revolução Industrial poderá robotizar a humanidade e, portanto, comprometer as nossas fontes tradicionais de significado – trabalho, comunidade, família e identidade. Ou, então, podemos ... [usá-la] para elevar a humanidade a uma nova consciência coletiva e moral, baseada em um senso de destino comum. Cabe a todos nós garantir a ocorrência desse segundo cenário (p. 114).

Essas mudanças e seus os impactos nos negócios e nos trabalhadores se fazem presentes no atual cotidiano e na narrativa do filme *Um Senhor Estagiário*:

E4- [...] Igual, quando eles estão comendo pizza lá, que só tá os dois [Jules e Ben] no escritório, e ele fala que trabalhava naquele mesmo espaço. Que ele fala as mudanças que ocorreram ali, então tem toda uma modificação também quanto a tecnologia. Igual, ele ajudava a produzir listas telefônicas, agora tem o Google. Então, assim, pra ele é muito, como posso dizer?

E5- Inovador?!

E4- É, impressionante, inovador ver toda aquela tecnologia no mesmo espaço onde ele antes produzia lista telefônica. Então, ele trabalhou quarenta anos produzindo listas telefônicas e agora ele tava trabalhando como estagiário numa empresa que era de um site pra vender roupas que as pessoas não viam as roupas, é, não podiam pegar nas roupas, elas só viam na internet, faziam o pedido e o pedido chegava na casa delas, sendo que ele nem sabia ligar um computador. Então, eu acho muito interessante essa troca mesmo de conhecimentos e de gerações, né.

[...]

E4- [...] Na série, são muitos e muitos e muitos e muitos anos de diferença, né, e as relações do trabalho, é, a tecnologia que é uma coisa que a gente viu na série, eletricidade tinha acabado de surgir basicamente, né, era um artigo de luxo, e ali [no filme] já tá a internet, que já é uma coisa completamente avançada, assim, nova. (G4)

Ao discutirem a cena do diálogo entre os personagens Jules e Ben, as estudantes observaram o retrato das mudanças inovadoras ocorridas na tecnologia, que impactaram nas empresas e que promoveram a transformação dos negócios. Alguns tornaram-se obsoletos, a exemplo da empresa em que Ben trabalhava, e outros surgiram, como o site de venda de roupas, sua empresa de trabalho atual. Mudanças inovadoras que ocorreram dentro do espaço de tempo de vida de uma única geração, a exemplo do Ben que teve que se readaptar a todas essas transformações, aprender e reaprender e, também, ensinar o que sabia com sua experiencia de vida e profissional.

As mudanças tecnológicas por estarem se processando de forma cada vez mais rápida têm repercutido em implicações ao longo da vida do trabalhador. Se em épocas anteriores as pessoas permaneciam por toda a sua vida produtiva em um mesmo ramo de atividade produtiva e sob um mesmo modo fazer, hoje necessitam transitar por diversas atividades e/ou modificar o modo como realizam as suas tarefas. A exemplo do personagem Ben, um senhor aposentado que na trama, ao ingressar no programa de estágio para seniores de uma *startup* de moda, coincidentemente, retorna à mesma edificação em que trabalhou até a sua aposentadoria, em um ramo que foi extinto com advento da internet. Ben teve que aprender a melhor utilizar um computador, entender o negócio digital e a virtualidade da empresa e, por sua vez, dada a sua formação acadêmica e experiência em gestão, também pode auxiliar Jules com seus conhecimentos.

Ante o exposto, se no primeiro estágio do capitalismo o trabalhador (antigo artesão) detinha o conhecimento sobre o conteúdo e processo do seu trabalho, mesmo quando transportado para o interior das primeiras manufaturas, tornando-se um assalariado, pois o capitalista apenas o controlava formalmente, e a aprendizagem ocorria no interior das fábricas, a partir do segundo estágio o sistema produtivo passou a não mais necessitar de um trabalhador qualificado, com a introdução da maquinaria no processo, que passou a executar a maior parte das atividades manuais.

Já com o advento das reestruturações produtivas a partir da Terceira Revolução e sua intensificação de desenvolvimento, inovação digitalização e flexibilização da produção e da organização do trabalho com a Quarta Revolução, ocorrem algumas implicações, sobretudo sobre os trabalhadores: ocorre a expansão das fronteiras do trabalhador coletivo, requisitando de todos os envolvidos no processo de produção a realização de atividades intelectuais e de operações mais amplas e complexas; coexistência entre a necessidade de trabalhadores altamente qualificados, com capacidade de participar de múltiplas atividades, ou seja, serem polivalentes, visto que o trabalhador de mero acionador de botões de máquinas complexas passa a controlar, aplicar e manipular comandos cibernéticos, ao passo que outras atividades são desqualificadas, empregando trabalhadores que podem ser substituídos a qualquer momento; e ocorrem alterações na gestão da força de trabalho, que no taylorismo-fordismo era “externa” aos trabalhadores, passa a apelar à participação e envolvimento desses, com a valorização da comunicação, redução das hierarquias e utilização de equipes de trabalho. A subjetividade do trabalhador é capturada pelo capital e quebra-se a consciência de classe dos trabalhadores, a empresa passa a ser sua casa/família e seu êxito pessoal deve ser vinculado ao êxito da empresa (Netto & Braz, 2011; Alves, 2011; Antunes, 2009, 2020; Heloani, 2011).

Em síntese: a fábrica taylorista-fordista foi bastante alterada em seu desenho espacial, temporal, em sua organização sociotécnica, em seus mecanismos de controle do trabalho. Basta mencionar suas manifestações mais fenomênicas: as divisórias desapareceram, o trabalho é organizado em células, combinando multifuncionalidade, polivalência, competição, metas, competências, assumindo uma aparência mais “participativa”, mais envolvente e menos despótica quando comparada à da fábrica taylorista.

Em contrapartida, entretanto, o trabalho se tornou mais desregulamentado, mais informalizado, mais intensificado, gerando uma dissociabilidade destrutiva no espaço de trabalho que procura dilapidar todos os laços de solidariedade e de ação coletiva, individualizando as relações de trabalho em todos os espaços onde essa pragmática for possível. (Antunes, 2020. p. 109).

Desse modo, considerando os novos modos de produção do núcleo moderno da economia, sob o contexto da quarta revolução, as estudantes identificaram no filme O Senhor Estagiário a disposição física da empresa que era cenário principal do filme e, também, da trama.

E5- É, outra coisa que eu achei bem interessante também, é você perceber tipo no, ainda mais nesse tipo de empresa que é bem amplo assim, um lugar bem confortável, vamos assim dizer, porque é tudo amplo assim, aberto, não tem mais as divisões das paredes e tal, então tipo, todo o pessoal ali, os funcionários têm sempre contato um com outro. [...].

E4- Tá tendo uma troca né.

E5- É, é isso.

E4- É, porque até aquele momento que mostrou o cara [Lewis] ensinando ele [Ben, o senhor estagiário] a mexer no computador, como é que ligava, né.

[...]

E4- Engraçado disso que o E5- citou, é que, você vê que apesar da empresa, dela ser uma empresa dinâmica, assim, para todo mundo se conhecer e tudo mais, pro chefe ter mais acesso aos funcionários, né, porque as paredes, tem só uma sala que tem paredes, que são de vidro, então, tem acesso né, e mesmo assim ela [Jules, a diretora da empresa] não conhecia o estagiário. Tipo, o Jason [estagiário de Jules], que é o cara engraçado, trabalhava um ano pra ela e ela nem sabia o nome dele. [...]. (G4)

Conforme exposto, as mudanças estruturais nas plantas das indústrias ou nos escritórios das empresas do setor de serviços, como identificado pelas estudantes, estão relacionadas aos modos de organização e controle do trabalho que passaram a ser enxutos, flexibilizados e tecnológicos, para proporcionar uma maior participação e envolvimento dos trabalhadores, colaboração entre pares – o trabalho em equipe, multifuncional e multitarefas, espaços e momentos para o desenvolvimento da criatividade, a fim da obtenção de uma maior expropriação do trabalho. Ainda que as estudantes não tenham levantado todas essas questões, causou estranheza em um deles o fato de que mesmo a empresa da narrativa do filme ser moderna, dinâmica, ter seu arranjo físico disposto sem paredes e divisões, que em tese possibilitaria o livre acesso dos trabalhadores entre si e suas chefias, a personagem Jules, diretora da empresa, ao menos sabia o nome do seu estagiário direto. Ou seja, pode-se inferir

que essa mesma organização de trabalho e disposição física do espaço possibilita um trabalho extenuante, que por sua vez pode dificultar o real convívio social entre os trabalhadores e as trocas necessárias para a otimização do trabalho e ganhos de produtividade que o sistema tanto requer e que organiza sua estrutura física e de gestão para esse fim.

De todo o modo, se a realização do ser social objetiva-se por meio da produção e reprodução da sua existência, um ato social efetivado pelo trabalho, que, por sua vez, desenvolve-se pela cooperação social no processo de produção material (Antunes, 2006), o trabalho adquire outros significados para o trabalhador, quando esse passa a ser considerado apenas um elemento, um objeto qualquer no sistema de produção. E é sob essa configuração de trabalho que se trata a discussão e reflexão apresentadas pelas alunas participantes desta pesquisa sobre as novas formas de constituir o mundo do trabalho que, sob o controle do capitalista, o trabalhador não mais imprime sua vontade nessa atividade, como também não se apropria da sua realização, o produto do seu trabalho. O trabalho no sistema capitalista deixa de ser uma cooperação social, pois ele ocorre por meio de relações sociais de dominação, nas quais aquele que possui poder, o capital, compra a força de trabalho daquele que necessita vendê-la, para produzir e reproduzir a sua existência.

A efetivação do trabalho tanto aparece como desefetivação que o trabalhador é desefetivado até morrer de fome. A objetificação tanto aparece como perda do objeto que o trabalhador é despojado dos objetos mais necessários não somente à vida, mas também dos objetos do trabalho. Sim, o trabalho mesmo se torna um objeto, do qual o trabalhador só pode se apossar com os maiores esforços e com as mais extraordinárias interrupções. A apropriação do objeto tanto aparece como estranhamento [...] que, quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica sob o domínio do seu produto, do capital. (Marx, 2004, pp. 80-81).

Como pontua Antunes (2006), se na concepção marxiana de trabalho, ele é o ponto de partida da humanização do ser humano, da forma como é objetivado na sociedade capitalista, o trabalho é aviltado e degradado, pervertido e depauperado, torna-se estranhado. O processo de trabalho é convertido em meio de subsistência, quando deveria ser a forma humana de realização do indivíduo. Assim, a forma do trabalho na sociedade capitalista tem como resultante e desrealização do ser social. O resultado do trabalho aparece como algo estranho, alheio ao produtor, que se tornou coisa, tem-se então a desefetivação. Esse estranhamento ocorre não somente no produto final, mas também no próprio ato da produção, fazendo com que o trabalhador, sob o capitalismo, tenha um trabalho forçado.

2.5 As implicações dos sentidos e significados do trabalho no ser social

Considerando que o trabalho é uma categoria ontológica, constitutiva do ser, sendo, portanto, sua categoria fundante e dos demais atos complexos dos seres humanos (Lukács, 2013), os sentidos e significados atribuídos ao trabalho, que como se sabe são construções sócio-históricas diretamente relacionadas aos modos de produzir das sociedades e do conhecimento acumulado pela humanidade, impactam o ser social na constituição da sua subjetividade, na sua relação consigo mesmo e com outras pessoas. Em suma, impactam em seus modos de se relacionar com o mundo e, ainda, no que a sociedade espera dos resultados do seu trabalho e das formas de se realizá-lo, para satisfação das necessidades subjetivo-materiais de todos os seus membros.

Segundo Borges e Yamamoto (2014), o trabalho é objeto de múltiplas e ambíguas atribuições de significados e sentidos, o que inclusive dificulta a discussão sobre o papel do trabalho na sociedade e a importância que as pessoas atribuem a ele, que se seguirá às condições sócio-históricas em que cada pessoa vive, considerando seu acesso à tecnologia, aos recursos naturais, ao saber fazer do trabalho, sua posição social, os trabalhadores que conhece, o controle que exerce sobre o seu trabalho, dentre outras questões. Como exemplo da variedade de conceitos e significados atribuídos ao trabalho, a teoria marxiana, tendo por base a circulação de mercadorias na esfera da economia, traz duas distintas denominações e definições de trabalho: o trabalho concreto e o trabalho abstrato. Por trabalho concreto entende-se aquele que produz um objeto específico para satisfazer uma dada necessidade, gerando, portanto, um valor de uso, ou seja, é um trabalho também específico. Por trabalho abstrato compreende-se o consumo de energia vital do ser humano que pode produzir qualquer objeto, sendo base para a formação de valores de troca. A teoria marxiana traz também, como já discutido anteriormente, a partir de Marx, Engels e Lukács, a distinção entre o “trabalho animal” e o trabalho humano, sendo aquele de natureza instintiva e limitada e esse realizado a partir de uma intencionalidade e intermediado pela cultura, na interação entre os seres humanos ou entre os seres humanos e a natureza. E desse modo, ao ser eliminada a intencionalidade do ser humano ou suas capacidades cognitivas, o trabalho é descaracterizado enquanto condição humana.

O mito de Sísifo de Homero, em A Odisseia, revela o caráter penoso de um trabalho ausente de sentido para o sujeito, nas tarefas que realiza. Por ter desafiado os deuses, Sísifo foi amaldiçoado a eternamente carregar ao cume uma grande esfera de pedra, que em razão do seu próprio peso não chegava ao destino final, retornando à superfície. Segundo Borges e

Yamamoto (2014), Albert Camus (2019), ao analisar esse mito, interpreta que no processo de subida o esforço necessário para mover a pedra fazia com que Sísifo apenas se concentrasse em executar a sua atividade. Contudo, ao ter que regressar para novamente conduzir a pedra que despencava, dava-se conta do quão em vão era a tarefa por ele executada, e continuamente. Ou seja, na descida que Sísifo, equiparado por Camus ao operário moderno, conseguia pensar em sua condição, causando-lhe um grande e eterno sofrimento. Logo, para os autores, esse mito trata-se da simbologia do trabalho inútil e da desesperança.

Nos termos lukacsianos pode-se depreender que o momento ideal, a prévia ideação do ato teleológico do trabalho de Sísifo, nunca se realizava e, tampouco, lhe era possível escolher outras e mais corretas alternativas causais para melhor executar o seu trabalho, a fim de objetivá-lo, uma vez que estava privado de liberdade, não havia outras possibilidades de alternativas para o seu pôr. Pode-se depreender também que o significado de trabalho revelado por meio desse mito está relacionado à origem latina da palavra trabalho, *tripalium*, que se refere a um objeto de tortura, remetendo, portanto, ao sacrifício, ao esgotamento, a um fardo e a algo pesado e degradante.

Por outro lado, o trabalho também pode significar o empenho e esforço para se atingir algo, sendo, portanto, fonte de orgulho. Posto isso, baseadas nesses dois eixos de significados, também discutidos por Bastos, Pinho e Costa (1995), há algumas principais concepções sobre o trabalho situadas historicamente de forma predominante, ou seja, coexistentes, mas que prevalecem em um dado período histórico, associadas a interesses políticos, econômicos e ideológicos, e que servem de justificativa para as relações de poder, conforme observam Borges e Yamamoto (2014) e Borges (1999).

No que se refere aos aspectos ideológicos, compreende-se aqui a ideologia não apenas como falsa consciência, como aponta Lukács (2013), e conforme explica Mészáros (2004):

... a ideologia não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal-orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. Como tal, não pode ser superada nas sociedades de classe. Sua persistência se deve ao fato de ela ser constituída objetivamente (e constantemente reconstruída) como consciência prática inevitável das sociedades de classe, relacionada com a articulação de conjuntos de valores e estratégias rivais que tentam controlar o metabolismo social em todos os seus principais aspectos. Os interesses sociais que se desenvolvem ao longo da história e se entrelaçam conflituosamente, manifestam-se, no plano da consciência social, na grande diversidade de discursos ideológicos relativamente autônomos (mas, é claro, de modo algum independentes), que exercem forte influência sobre os processos materiais mais tangíveis do metabolismo social (p. 65).

Ou seja, são ideias, valores, crenças que dizem respeito à realidade de um dado grupo da sociedade, sendo necessárias para a manutenção das condições de existência desse grupo, e para tal são veiculadas como se fossem necessidades universais, sendo modificadas quando

não cumprem mais essa função.

Logo, as concepções que se fazem necessárias aos grupos dominantes propagam-se por meio de agentes socializadores, nos ambientes de trabalho, nas organizações de ensino, pelos governos, partidos políticos, sindicatos, pela família e instituições religiosas (Borges, 1999). Posto isso, conforme a sistematização de Borges e Yamamoto (2014) são as principais concepções de trabalho: a concepção clássica; do capitalismo tradicional; a gerencialista; e a marxista, cuja concepção de trabalho já foi discutida no início deste capítulo, que se revela uma antítese à concepção do capitalismo tradicional.

Na concepção clássica dominante da antiguidade, sob a ótica da filosofia clássica de Platão e Aristóteles, o trabalho era considerado degradante, inferior e desgastante, uma vez que competia aos escravizados as atividades braçais e manuais, que “nasceram” para tal, sendo o ócio exaltado e a atividade política aos livres de espírito não considerada trabalho. Contudo, nesse período havia também uma perspectiva que ligava o trabalho ao sagrado, como em Hesíodo, três séculos anteriores à Platão, que considerava que os deuses odiavam aqueles que não trabalhavam (Borges & Yamamoto, 2014; Borges, 1999).

A concepção do capitalismo tradicional emerge sob a influência da Economia clássica liberal, do protestantismo, da administração clássica e da psicologia industrial, no contexto do berço do capitalismo, com o mercado concorrencial em contraposição aos estados absolutistas. Nesse cenário, a partir do surgimento da compra e venda da força de trabalho como qualquer outra mercadoria, há a construção de uma ética do trabalho baseada em sua glorificação: por meio do trabalho duro obtém-se a graça divina da riqueza, o que justifica a sua distribuição desigual. Assim o trabalho é central, tomado como prioridade na vida das pessoas, porque dele se proverá a abundância geral das empresas e nações e o sucesso individual. E que, sob o modo de produção taylorista-fordista, trata-se de um trabalho planejado pelos especialistas, padronizado, simplificado, disciplinado e produtivo (Borges & Yamamoto, 2014; Borges, 1999).

A concepção gerencialista tem por influência a doutrina político-econômica do keynesianismo, oposta ao liberalismo, que sob o contexto do capitalismo oligopolista postula a necessária regulação econômica pelo Estado. O trabalho sob essa concepção consiste em uma mercadoria que provê renda, assistência e garantias sociais ao trabalhador, dadas as suas proteções legais, e que viabilizam o consumo. Além disso, mantém-se empobrecido em seu conteúdo para a maioria dos trabalhadores, uma vez que ainda predomina o modo de produção taylorista-fordista, tendo por recompensa a sua instrumentalidade econômica e interpessoal, por ser produtor das relações interpessoais e de bem-estar social, possuindo,

portanto, uma centralidade reduzida. E com auxílio da psicologia organizacional o controle exercido sobre o trabalhador torna-se menos coercitivo e mais “humano” (Borges & Yamamoto, 2014; Borges, 1999), ou seja, contribuindo para a manutenção das relações de exploração.

Contudo, tais características do trabalho e dos trabalhadores não correspondem a um só grupo homogêneo. Segundo a teoria da segmentação do mercado na economia, conforme explica Borges (1999), a sociedade do trabalho é dividida em seu interior sob duas distintas lógicas contraditórias. Uma progressista e positiva, ao associar o bom desempenho das empresas à qualificação dos seus trabalhadores e às boas condições de trabalho, referente ao segmento dos trabalhadores do mercado de trabalho primário. E a outra regressiva e negativa, associada aos segmentos de trabalho, que sob o contexto do atraso tecnológico, poucas possibilidades de crescimento dos negócios, sejam eles formais ou informais, a qualificação dos trabalhadores não se faz necessária, acarretando a precarização das condições de trabalho, realidade dos trabalhadores do segmento secundário³⁹ (Borges, 1999). Ainda que aparentemente as duas lógicas sejam antagônicas, para Borges e Yamamoto (2014) elas se complementam em uma interdependência dialética, uma vez que a precarização do trabalho de um dos segmentos pode desestabilizar a segurança do outro, os segmentos de trabalho mais desenvolvidos passam a ser um modelo a ser perseguido pelos demais, e, além disso, as grandes empresas se utilizam e se beneficiam dos serviços e mercadorias vendidos pelas menores e pelos trabalhadores informais.

Borges (1999) aponta que tal explicação sintetiza as atuais contradições do mundo do trabalho, que criaram condições para o surgimento de outras duas concepções de trabalho, já em um novo cenário que despontou com o declínio do padrão de desenvolvimento capitalista dos estados de bem-estar social, da acumulação taylorista-fordista do capital e a emergência da acumulação flexível baseada na microeletrônica e no desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação, a partir da Terceira Revolução Industrial, tendo por consequências a intensificação da exploração dos trabalhadores.

O impacto das novas tecnologias na produção, a revolução dos meios de comunicação

³⁹“Os segmentalistas caracterizam o mercado de trabalho primário por hábitos de trabalho e empregos estáveis, salários relativamente altos, produtividade alta, progresso técnico, existência de canais de promoção internos, oferecimento de treinamento e promoção por antiguidade. Tais características são mais comuns em firmas grandes, às vezes oligopolistas, e com alta relação entre capital/trabalho. Enquanto isso, o mercado de trabalho secundário é caracterizado por alta rotatividade da mão-de-obra, salários relativamente baixos, más condições de trabalho, baixa produtividade, estagnação tecnológica, oportunidades de aprendizagem aproximadamente nulas e mão-de-obra não-organizada por meio de sindicatos. O mercado de trabalho secundário, então, funcionaria como um exército de reserva, homogeneizando a mão-de-obra. As contratações e as dispensas ocorreriam ao sabor da variação da demanda dos produtos. A sazonalidade e a instabilidade dos empregos seriam explicações mais plausíveis que educação, experiência e treinamento.” (Borges & Yamamoto, 2014, p. 57-58).

e o surgimento de novos estilos de gestão acarretam diferentes vivências por parte dos trabalhadores. Para um segmento, a tecnologia elimina trabalhos pesados, repetitivos e monótonos e viabiliza trabalhos intelectualizados, leves e de menor jornada, o que significa para eles um futuro próspero e disponibilidade de tempo para o lazer. Para outros trabalhadores, acarreta a extinção de postos, a desqualificação e a degradação da vida, dada a redução do quantitativo de trabalhadores necessários ao sistema produtivo ou de seu tempo de trabalho (Borges & Yamamoto, 2014). A exemplo do atual cenário de pandemia do novo coronavírus (Covid-19), essa desigualdade se expressa nas diferentes necessidades a serem satisfeitas aos distintos grupos de trabalhadores e aos exploradores da força de trabalho e que estão sendo dificultadas diante das medidas de distanciamento social – os ricos e as classes médias de usufruir as atividades de lazer e os pobres de se alimentar.

Segundo Borges (1999), essas novas concepções predominantes na atualidade, sob duas opostas formas de se conceber o trabalho em razão da importância que lhe é atribuído e, ao mesmo tempo, similares por ambas partirem da crítica ao trabalho parcelado e esvaziado de conteúdo do taylorismo-fordismo, abrem uma nova discussão sobre o papel desempenhado pelo trabalho enquanto uma categoria social estruturante da vida das pessoas e da sociedade e construtora de identidades. Descrevem, por um lado, um trabalho em que há uma centralidade expressiva na vida dos seres humanos e a necessidade de ser retomado um trabalho preñado de sentido para todos, e por outro lado, uma centralidade externa, ou seja, atribuem uma baixa centralidade ao trabalho, tomando como principal valor o prazer fora do trabalho. As concepções de trabalho centralidade expressiva e centralidade externa tratam-se, portando, das concepções de trabalho, sintetizadas por Borges & Yamamoto (2014), denominadas de *laço social ou integração social e ética do lazer*⁴⁰, respectivamente.

A concepção de trabalho *laço social* concebe que o processo de transformação do trabalho na contemporaneidade levou a uma diversidade dos modos de se produzir, de profissões e atividades de trabalho, requisitando uma maior flexibilização dos trabalhadores e acarretando processos de desfiliação, uma vez que essa diversificação de atividades faz com que o trabalhador não se identifique com o coletivo, enquanto pertencente à classe trabalhadora, promovendo, assim, um individualismo de massa. A sociedade se apresenta

⁴⁰ Sistematizadas por Borges e Yamamoto (2014), essas concepções refletem o posicionamento de alguns autores acerca da categoria trabalho no contexto do capitalismo neoliberal globalizado. A visão da concepção *laço social ou integração social* “[...] abrange as contribuições de autores como Anthony (1977), Amorim (2011), Braverman (1974), Cardoso (2011), Castel (2008), Castillo (1998), Castells (1999), Freyssenet (1994), Organista (2006), Mattoso (1995) e Santos (2009).” A segunda concepção “[...] resume o pensamento de autores como Arendt (1995, 1996), Aznar (1995), Forrester (1997), Gorz (1982), Offe (1989, 1995), Rifkin (1997) e Schaff (1985) e está se designando de *ética do lazer*, adotando a nomenclatura de Bülcholz (1977).” (p. 59, 61).

fragmentada com a dualidade de oferta de trabalhos de qualidade e estáveis para alguns e de trabalhos precários, instáveis e desinstitucionalizados para a grande massa, que vivencia a exclusão social. As novas tecnologias e modos de gestão liberam tempo livre de trabalho, que, em sua maioria, é preenchido por novas demandas de trabalho, por trabalhos precários ou por situações de desemprego, no lugar de promover a emancipação dos trabalhadores. E ainda que o trabalho sob a forma de emprego está se tornando cada vez mais escasso, é elemento necessário de organização da sociedade, de integração social e de construção das identidades (Borges & Yamamoto, 2014).

Sob a visão da concepção de trabalho da ética do lazer, considerando os atuais modos de produção da sociedade, não há a possibilidade de ser superada a alienação no trabalho, uma vez que as novas tecnologias e os novos modos de gestão inviabilizam que o trabalhador se reaproprie do saber do trabalho. Aliado a isso, as reformas na organização do trabalho, com o viés de proporcionarem um maior envolvimento dos trabalhadores nos processos da organização e autonomia na execução do seu próprio trabalho, são determinadas e efetivadas pelos capitalistas, ou seja, lhes são impostas. Essas medidas impactam também na redução do contingente de trabalhadores necessários em postos e profissões até então bem estabelecidos, excluindo do trabalho uma massa de trabalhadores e gerando uma classe de não trabalhadores. Considera que com o deslocamento dos postos da indústria para o setor de serviços, trabalhos eminentemente imateriais, o trabalho perde sua importância na organização da sociedade e na construção das identidades, que passa a se efetivar na esfera da cotidianidade, como locus de resistência à lógica capitalista, mediante o protagonismo dos movimentos sociais. Portanto é vislumbrado um futuro de uma sociedade sem trabalho, sendo a emancipação da humanidade efetivada pela sua liberação do trabalho, inicialmente reduzindo o seu tempo para as pessoas se envolverem em outras atividades de sociabilidade (Borges & Yamamoto, 2014; Antunes, 2006; 2009).

Antunes (2006) faz a crítica a essa concepção, pois se a saída por ela encontrada para liberação das pessoas de um trabalho que lhes tem aviltado é a de que desfrutem prazeres e sejam felizes em outras esferas da vida, como isso seria possível, uma vez que a existência humana e o ser humano não são cindidos, sendo um complexo interdependente e multideterminado. Logo, o objetivo que deveria ser perseguido seria a disponibilização de trabalhos que tenham significado para a sociedade e façam sentido para todas as pessoas.

... Seria a realização, esta sim utópica e romântica, do trabalho que avilta e do tempo (fora do trabalho) que libera. Esta concepção acaba desconsiderando a dimensão totalizante e abrangente do capital, que engloba desde a esfera da produção até o consumo, desde o plano da materialidade ao mundo das idealidades Os críticos da sociedade do trabalho, com

honrosas exceções, "constatam empiricamente" a perda de relevância do trabalho abstrato na sociedade moderna, convertida em sociedade "pós-industrial" e de "serviços" e, conseqüentemente, deduzem e generalizam, a partir daquela constatação, o "fim da utopia da sociedade do trabalho" em seu sentido amplo e genérico. Procuramos aqui indicar, no contraponto que estamos sugerindo, que estas formulações padecem de enormes limitações (que resultam em grande medida do abandono de categorias analíticas de origem marxiana), de que é o maior exemplo a desconsideração da dupla dimensão presente no trabalho (enquanto work e labour, enquanto trabalho concreto e trabalho abstrato). Quando a defesa da sociedade do mercado e do capital não é claramente explicitada nestas formulações, resta a proposição utópica e romântica do tempo livre no interior de uma sociedade fetichizada, como se fosse possível vivenciar uma vida absolutamente sem sentido no trabalho e cheia de sentido fora dele. Ou, repetindo o que dissemos anteriormente, tentando compatibilizar trabalho aviltado com tempo liberado (Antunes, 2006, pp. 88-89, 93-94).

Dessa forma, segundo o autor, a emancipação humana será possível ao ser instaurada outras formas de sociabilidade humana, sob uma sociedade do trabalho que produza valores de uso, ou seja, objetivações úteis para a sociedade, e que não seja mais pautada na produção de valores de troca, na criação de mercadorias para ampliação do capital, uma vez que essa se efetiva de forma destrutiva para a humanidade.

... O tempo disponível, do ponto de vista do trabalho voltado para a produção de coisas socialmente úteis e necessárias, propiciará a eliminação de todo o trabalho excedente acumulado pelo capital e voltada para a produção destrutiva de valores de troca. Desse modo, o tempo disponível controlado pelo trabalho e voltado para a produção de valores de uso - e tendo como consequência o resgate da dimensão concreta do trabalho e a dissolução da sua dimensão abstrata - poderá instaurar uma lógica societária radicalmente diferente da sociedade produtora de mercadorias. E será capaz de, uma vez mais, evidenciar o papel fundante do trabalho criativo - que suprime a distinção entre trabalho manual/trabalho intelectual que fundamenta a divisão social do trabalho sob o capital - e por isso capaz de se constituir em protoforma de uma atividade humana emancipada (Antunes, 2006, p. 90).

Borges e Yamamoto (2014) chamam a atenção de que tais concepções, que têm sido debatidas calorosamente entre os adeptos de uma e outra com apontamentos de suas insuficiências ou equívocos de interpretação do trabalho tal como se apresenta na atualidade, não se trata de especulações ou abstrações. Foram elaboradas e formuladas pelos autores baseadas em evidências das questões socioeconômicas, a partir das tendências do mercado de trabalho e da educação da população, como exemplo, suscitando novas pesquisas nos diversos campos do conhecimento, sobretudo nas ciências humanas e na psicologia, para a compreensão de aspectos mais específicos.

Desse modo se faz importante a compreensão das concepções de trabalho dominantes, que subjazem uma compreensão de formação para o trabalho, impactando a constituição dos sujeitos e da sociedade. Sob a concepção de trabalho do laço social, a formação técnica deve buscar a retomada tanto do trabalho quanto do conhecimento dos processos produtivos, do mundo e do ser humano, em sua totalidade para a formação de trabalhadores conscientes de si

mesmos e da sociedade e que possam coletivamente promover mudanças nos atuais modos de produção que se apresentam como imutáveis.

A centralidade do trabalho na vida das pessoas como construtora de identidades e viabilizadora de sua existência e reprodução se mostra presente nas duas narrativas e as estudantes discutiram as implicações subjetivas das situações de não trabalho, a exemplo da aposentadoria e, por outro lado sobre o excesso de trabalho.

E2- Ah eu vou falar. Eu achei interessante porque o Ben ele é, o jeito dele assim, é muito parecido, trazendo pro real assim, com o meu vô, porque meu vô é aposentado também, então ele trabalhou, ele trabalhava nas usinas assim e aí como, quando ele se aposentou, ele ficou muito igual o Ben sabe, ficou meio que desocupado assim, ficava procurando, na verdade ele fica ainda, procurando alguma coisa pra fazer. E como ele é de idade ele não consegue emprego né, porque hoje as empresas procuram gente...

E1- Mais jovem.

E4- Jovem.

E2- ...jovens, né, pra exercer tais funções. Então, aí meu vô até, igual o Ben, ele conseguiu esse estágio, quando meu vô, por exemplo, não tem nada assim pra fazer ele até foi tentar procurar um emprego, ele conseguiu só que aí depois ele, é, saiu já. Mas, isso que eu vi muito meu avô aí, porque o Ben, ele fica procurando algo pra fazer, sabe, porque mesmo ele sendo aposentado, mesmo que ele já trabalhou por vários anos, depois que, é, ele se aposenta ele tenta ainda, ele não quer ficar...

E4- Parado.

E2- ...parado. Por isso que eu achei isso, ele quer tar ajudado, porque ele já tá acostumado, aí quando ele fica sem trabalhar, sem...

E4- Ele quer sentir necessário né, e fica tentando.

E2- Isso. (G4)

Sabe-se, conforme a teoria marxiana, que é por meio do trabalho que o ser humano se constitui enquanto ser humano em seu processo de humanização, e que se trata de um trabalho em que os seus produtos possuem valores de uso para aquele que o realiza e/ou para os membros de sua comunidade. Ou seja, o trabalho é categoria fundante do mundo dos seres humanos e de toda a sociabilidade humana. Ocorre que, sob o sistema capitalista, dada a propriedade privada dos meios de produção, os “despossuídos” somente detêm a sua força de trabalho como mercadoria para venda, a fim de que possam produzir e reproduzir a sua existência, o que se trata, portanto, de outro tipo de trabalho, o trabalho abstrato, produtor de valores de troca, materializados em produtos e/ou serviços que possuem valores de uso para outrem.

Desse modo, a forma de trabalho apontada nas discussões das estudantes em sua relação com os processos de aposentadoria e a vida produtiva para os trabalhadores mais velhos, remete a um trabalho que desumaniza, na medida em que estabelece critérios de seleção para ingresso e permanência no mercado de trabalho. Outro ponto a se pensar é que a

sociedade do século XX fundou-se numa sociedade sob a égide do trabalho assalariado – “o trabalho dignifica o ser humano” e, por assim, passa a ser motivador de exclusão àqueles que não estão sob a condição de assalariados.

Logo, nesse sistema de produção somente o trabalho abstrato é valorizado, ou seja, os trabalhos que contribuem direta ou indiretamente para a ampliação e reprodução do capital, de modo que as concepções sobre o trabalho ideologicamente impostas, principalmente a partir do capitalismo liberal, é a de que trabalhar duro gera recompensas materiais (por meio do consumo) e simbólicas (prestígio social, realização, sociabilização). Ou seja, é atribuída uma noção de utilidade (para o sistema e para a sociedade) àquele que trabalha e que com o seu trabalho contribui para a reprodução do sistema capitalista. Sob essa concepção, aqueles que estão de fora por situações de desemprego, doenças, aposentadoria, deficiências e em razão da velhice, são considerados inúteis, desnecessários, e até mesmo usurpadores da riqueza que é produzida pelos demais, pois estão “parados”, “encostados”, “incapacitados” – termos utilizados pelos próprios trabalhadores ao referirem a si mesmos ou a seus pares (com destaque ao termo “parado” também utilizado nas falas das estudantes) –, sendo fonte de sofrimento aos que se encontram nessas condições, uma vez que desejam se sentir necessários e úteis, o que foi identificado pelas estudantes ao realizarem a discussão da situação vivida pelo personagem Ben de O Senhor Estagiário e da analogia realizada por uma das participantes em relação a vida de seu familiar. Desse modo, as estudantes se dão conta dessas questões por meio do que expressaram em suas falas, de que aquele que não está adequado – como no caso dos trabalhadores mais velhos, a exemplo dos idosos – está excluído do mercado de trabalho.

No caso do personagem Ben, um alto-executivo aposentado e viúvo, ao se sentir entediado com a sua vida, mesmo diante da tentativa de aproveitá-la para o lazer, por meio de viagens e maior convívio com seus filhos, inscreveu-se no programa de estágio para seniores para que então pudesse se sentir útil, o que pode dizer sobre a realidade de uma pequena minoria de trabalhadores. O sistema previdenciário tem sido alvo de constantes reformas que inviabilizam a percepção de aposentadorias e, quando as viabilizam, não garantem de fato a substância do trabalhador, sendo então essa a recompensa que lhe é dada pelo sistema após trabalhar duro ao longo de sua vida. Desse modo, para a grande maioria, aliada à necessidade de sentir-se útil há a necessidade da sobrevivência. Tal como exemplificado no relato de uma das participantes do grupo sobre o seu avô e a relação que estabeleceu com o personagem Ben, mas que, no entanto, considerando as condições materiais objetivas da família, “não querer ficar parado” pode dizer sobre a necessidade de complementar a baixa renda recebida

como aposentadoria. Ou seja, além da centralidade ontológica do trabalho como constituição do ser social e de ser protoforma de todas as demais atividades necessárias à práxis social, uma vez que sob o capitalismo somente o trabalho abstrato é que contribui para a ampliação do capital, esse é central na vida das pessoas (e do sistema) por ser o único meio de sobrevivência para a grande maioria dos trabalhadores (e de ampliação e acumulação do capital).

Posto isso, ainda que as estudantes tenham mencionado que o mercado de trabalho exclui os trabalhadores mais velhos e de terem identificado a necessidade de o trabalhador se sentir útil e necessário por meio do trabalho, mesmo ainda em seu período de velhice após ter contribuído por toda sua vida para o sistema produtivo, não questionaram essa concepção ideológica da utilidade ao sistema e, também, não a relacionaram à necessidade de subsistência do trabalhador.

No entanto, chamou-lhes a atenção as personagens Beck, a secretária, e Jules, a proprietária da empresa, por excederem suas jornadas de trabalho em detrimento de suas vidas pessoais, relacionando-as às personagens de outro seriado, que também se dedicavam totalmente ao trabalho.

E2- [...] Logo quando começou o filme, por exemplo, tinha aquela secretária [Becky], ela falava que ficava...

E1- Quatorze horas.

E2- ...quatorze horas trabalhando, isso acontecia, é, também com a dona da empresa, né, que é a Jules, e aí conforme foi passando os tempos, que ela conheceu o Ben, ela foi percebendo que o trabalho não era a única coisa, sabe, que era importante. Porque é igual, por exemplo, eu assisto uma série que é muito legal, Grays Anatomy, e nessa série os médicos, eles são muito voltados pro trabalho, sabe, eles só pensam no trabalho, eles não têm, eles não se preocupam com a vida íntima deles, sabe, então, isso é a mesma coisa que acontece com essa Jules aí, aí depois, conforme ela vai conversando com esse Ben, que ele vai abrindo meio que, ele vai conversando com ela, que ela vai percebendo que o trabalho não é a única coisa que importa pra ela, que ela tem uma filha, sabe. É o que eu penso, assim, foi isso. (G4)

Para que os trabalhadores consigam satisfazer suas necessidades reais ou socialmente impostas por meio do consumo, o trabalho adquire uma centralidade instrumental, e, também, se torna fetichizado. De um lado, Beck a secretária, sobrecarregada de trabalho, cumpria longas jornadas para atender à alta demanda de atividades e ter sua eficiência reconhecida por sua chefe, Jules. Por sua vez, Jules também cumpria longas jornadas e colocava o seu trabalho como o aspecto mais importante de sua vida, a fim de obter a prosperidade do seu negócio, deixando em segundo plano os demais aspectos de sua vida. Nesse ponto as estudantes compreendem a existência de outras atividades necessárias para a práxis humana além da

atividade de trabalho, essa compreendida pelo trabalho abstrato, necessário para a reprodução e ampliação do capital, mas que é atribuída como principal pelos personagens em suas vidas. Nesse excerto as estudantes não fizeram menção ao processo de exploração do trabalho, a violação ou ausência dos direitos trabalhistas e das lutas sociais para os trabalhadores adquirirem garantias mínimas de uma vida digna, no entanto realizaram em outra discussão.

Por outro lado, considerando o contexto histórico de Downton Abbey e a posição da família Crawley, membros da aristocracia, mesmo já sob o predomínio do modo de produção capitalista, atribuem outro sentido ao trabalho duro, concepção predominante à época, além de revelar a existência de uma hierarquia entre as profissões e ocupações, por meio da divisão social do trabalho, e a consequente valorização/desvalorização social. Tais questões também se apresentam nos dias atuais e no cotidiano dos estudantes e foram observadas pelas participantes do grupo, conforme apontam seus relatos:

E4- [...] eles [a família Crawley] não dão valor ao trabalho. Porque a pessoa pra ela ser médico ela teve que estudar pra aquilo e ela tá exercendo uma profissão que salva vidas, eles não dão valor a isso, porque pra eles a pessoa tá trabalhando já é sinal de inferioridade...

[...]

E4- Mas lá, naquela... naqueles, pelo menos nessa família, não parece dar valor. [ao trabalho]

E2- Parece que quem trabalhava mais era...

E4- É quanto mais trabalha, mais inferior é...

E1- Quanto mais prestativo...

E2- Isso!

E4- Quanto mais trabalha mais inferior. A menininha [Daisy, ajudante de cozinha] que é a base da cadeia ali que é a mais ferrada, é a que trabalha mais.

[...]

E4- É submissa [Daisy, ajudante de cozinha].

E2- Se ela fizer uma coisa errada...

E4- Ó o medo dela de fazer uma coisa errada e ser enforcada.

E2- Muitas vezes, talvez ela não tinha medo dela se machucar, talvez ela teve medo...

E1- Da punição?!

E3- De estragar.

E2- ...de estragar alguma coisa.

E4- De não ter autorização também para mexer

E4- É muito questão de submissão também, decerto.

[...]

E4- ...tem muita gente que joga lixo no chão, não respeitando o trabalho delas [funcionárias de serviços gerais do Campus TL] e tem gente que não valoriza o trabalho delas, porque elas têm uma função ali. (G1)

Para as estudantes, a Família Crawley não valorizava o trabalho, pois desprestigiavam os demais personagens que exerciam uma profissão, o que também relataram que ocorria no interior da mansão em relação aos criados, pois aquele que estivesse em uma função

correspondente a uma posição considerada mais baixa da hierarquia, mais trabalhava e mais era subjugado pelos demais. Tal questão também foi apontada em relação ao cotidiano dos estudantes, presente nos dias atuais, a exemplo da menção de um dos participantes sobre as funcionárias que desempenham as atividades de limpeza do Campus não serem valorizadas e tendo o seu trabalho desrespeitado por alguns estudantes, por estarem em um nível considerado baixo da hierarquia do trabalho.

As estudantes já haviam anteriormente identificado que os membros da família viviam da exploração do trabalho de outras pessoas. Quer seja em seus cuidados pessoais, que ficavam ao cargo dos empregados da mansão, quer seja na obtenção de recursos financeiros para manterem seu padrão de vida luxuoso. A família administrava suas terras, arrendadas para a atividade produtiva de agricultura e pecuária. Desprestigiavam a classe média - burgueses, comerciantes, industriais, profissionais liberais, que estava em ascensão político-econômica naquele período. Ou seja, as estudantes identificaram a hierarquia que se estabelece entre as classes que vivem do trabalho e as classes que vivem da exploração dos trabalhadores. Além disso, também pontuaram a hierarquia existente entre os próprios membros da classe trabalhadora. Questões que se referem ao processo de luta de classes e à exploração no trabalho.

Chamou-lhes a atenção a personagem Daisy, ajudante de cozinha e que também realizava atividades gerais de cuidados da mansão, que se iniciavam antes de todos acordarem, incluindo os demais empregados. Conforme a função desempenhada por cada um deles, estavam em um nível nessa hierarquia – prestígio dentro da mansão (empresa), em relação aos pares e acesso à convivência dos membros da família, e no vilarejo de Downton (sociedade), além da correspondente recompensa financeira em razão do valor de sua força de trabalho, que partia das atividades de limpeza à administração da sede e gestão dos demais empregados, função no topo dessa hierarquia que era exercida pelo mordomo, Sr. Carson, que era também o “conselheiro” de alguns membros da família.

Desse modo, as estudantes observaram que os empregados que mais trabalhavam e em atividades fisicamente mais desgastantes eram considerados mais inferiores e gozavam de menor prestígio. Inferioridade também atribuída pela família aristocrata à classe média de sua época, a exemplo dos personagens Matthew Crawley (advogado) e Isobel Crawley (enfermeira), ambos primos do Robert Crawley (Conde de Grantham e senhor de Downton Abbey), e o Dr. Richard Clarkson (colega de trabalho de Isobel e médico da família Crawley), o que se trata de uma concepção de trabalho próxima à clássica, na qual o trabalho, principalmente ligado às atividades braçais/manuais, é considerado degradante, inferior, duro

e desgastante, sendo o ócio e as “atividades do espírito” valorizados. Tais questões também remetem ao processo de discriminação e preconceito em relação às funções e profissões.

A compreensão do processo de adoecimento do trabalhador, em razão do seu trabalho, está diretamente relacionada à concepção que se tem sobre o trabalho, fundamentada, por sua vez em uma concepção de ser humano. Sob a concepção marxista, a pessoa humana é um ser social que se desenvolve por meio das relações que estabelece com outros seres humanos, com a natureza e consigo mesmo, mediadas pelo trabalho. Logo, o trabalho é realização do ser humano, pois é por meio dele que se constitui, constrói as relações com outros seres humanos e cria sua condição de existência humana, a partir da transformação da natureza. Ou seja, a vida humana é a contínua na relação metabólica com a natureza para construção do seu mundo e do ser em si. Quando o trabalho inviabiliza tal processo, trata-se de um trabalho alienado, estranhado ao sujeito, produzindo sofrimento naquele que o realiza e gerador de adoecimento psíquico. Essas formas de trabalho devem ser combatidas, pois o trabalho considerado sadio deve possibilitar ao sujeito sua autotransformação e o controle da direção dessas mudanças (Codo, Soratto & Vasques-Menezes, 2004).

Tais questões de formas diferentes e em posições e papéis distintos dos personagens são também narradas nas produções audiovisuais apresentadas às estudantes, referentes à necessidade de obtenção de controle do trabalhador sobre as atividades que desempenha aliada às pressões sutis ou manifestas do que se espera dos resultados do seu trabalho. Sua dedicação, muitas vezes irrestrita pelo medo de ser substituído, de ser facilmente descartado e ter a manutenção e reprodução de sua existência comprometida, também pode ser considerada uma fonte de sofrimento e desencadear processos de adoecimento que o trabalhador não consegue relacioná-lo ao seu trabalho e que impacta em todas as demais esferas de sua vida.

E1- A questão que me chamou bastante atenção né, eu acho que desde o início até o final, a preocupação da mulher [Sra. Patmore, cozinheira] em cada detalhe, mesmo ela ficando doente ela se esforçando lá muito, ela ainda assim acha que não é o suficiente, ela sempre fica procurando defeitos pra ela sanar esses defeitos e ela não se importa com a saúde dela, é tanto que ela fica lá né naquele estado e ainda assim ela se preocupa com o jantar, com as coisas que ela...

E2- Tem que ser feitas.

E1- É, com as coisas que tem que ser feitas.

E7- Acho que ela fica muito assim pra não ser demitida, porque ela tem muito medo de ser demitida...

E1- Aham.

E7- ...por isso que acho que ela fica sempre buscando tudo pra tudo estar perfeito.

E2- Além de ser demitida, ela tem medo de decepcionar...

E1- É.

E6- Eu acho que é mais isso.

E2- ...o patrão dela.

E6- Os superiores.

E2- Isso, o superior a ela, ela fica com medo de decepcionar eles, aí ela fica preocupada, tão preocupada que não se preocupou com ela.

E5- Sim ela...

E3- É tipo como é chefe de cozinha ela fica sempre ali pra ver se tá tudo ocorrendo como tinha que estar acontecendo né, porque tipo os patrões eles querem o serviço, não importa como que isso vai acontecer né, tipo eles não estão se importando com o que está passando lá na cozinha, mas eles querem a comida e dá pra ver através do outro carinha lá que tipo se não estiver acontecendo o que é pra acontecer é fácil substituir a pessoa pelos seus serviços né. Tipo eles substituíram o carinha que tinha aberto o pulso [Jimmy Kent, lacaio].

E1- Então ela teria medo de ser substituída!? Deve ser isso.

[...]

E5- E também concordo, quando anunciaram né que ela [Sra. Patmore, cozinheira] tava passando mal, o homem lá [...] ele [Sr. Carson, mordomo] disse: “é, não estou surpreso”, só que aí mostraram realmente pra ele que ela tava passando mal de fato. Então tipo, foi só nesse instante que eles foram se preocupar com ela, tipo se fosse qualquer outro caso bem provavelmente ela seria substituída. [Foi o] Que eu pensei.

[...]

E7- Por exemplo numa fábrica, se uma pessoa fica doente ela é rapidamente substituída. Numa fábrica qualquer assim, não sei. Se acontece alguma coisa com ela, ela é rapidinho, rapidinho ela é substituída, então acho que tem a ver. (G2)

As estudantes relataram que lhes chamaram a atenção a personagem de Downton Abbey, Sra. Patmore, cozinheira chefe da mansão dos Crawleys, e sua dedicação extremada ao trabalho, a fim de alcançar os resultados desejados pelos seus patrões e, portanto, de não os decepcionar, ao controle e rigidez que exercia sobre o seu processo de trabalho, de forma que tudo fosse realizado com perfeição. O que pode, para eles, configurar uma necessidade de reconhecimento e realização no trabalho, porém, e ao mesmo tempo, pode estar vinculada à ameaça de substituição/demissão, conforme apontado pelas estudantes, que exemplificaram com uma situação que ocorreu nesse mesmo desenrolar da trama com o lacaio⁴¹ Jimmy, que machucou o pulso e teve sua atividade de servir à mesa assumida pelo sub-mordomo, Sr. Barrow (ex primeiro lacaio), ainda que contrariado uma vez que se tratava de uma função inferior à sua atual, mas aqui já indicando uma necessidade de polivalência do trabalhador, não mencionada pelas estudantes nessa discussão, mas identificaram a necessidade do sistema em manter sua produtividade e as substituições lhe servem para que o trabalho que deve ser realizado não seja interrompido. Com medo do desemprego, tal como observaram, o trabalhador é impelido a se dedicar exaustivamente ao seu trabalho, o que pode levá-lo ao adoecimento, como no caso da cozinheira da família. Diante da pressão de que nada poderia

⁴¹ “Footman (Lacaio): Grande parte do dia do lacaio é junto à família no andar de cima, servindo (com luvas brancas para não sujar os pratos) o café da manhã, almoço e janta, abrindo portas, entregando mensagens e cartas e servindo de valete quando algum visitante não traz o próprio. Uniforme: Libré” (Ambrósio, 2015, p. 26).

dar errado durante um jantar oferecido pela Família Crawley a convidados importantes, a Sra. Patmore tem um princípio de enfarte. Tal excesso de autocobrança (e que pode também se tratar de uma cobrança externa interiorizada) havia sido notado pelo mordomo-chefe, que expressou no diálogo relatado por um dos estudantes que ele não estava surpreso por ela ter adoecido. Além disso, como as estudantes relataram, a cobrança sobre os trabalhadores também se refere ao fato de que o trabalho tinha que ser cumprido e não importava como.

Uma das estudantes também exemplificou essa situação no contexto de trabalhadores de uma fábrica, que nos casos de adoecimento ocorre rapidamente a substituição do trabalhador e isso pode como consequência fazer com que os trabalhadores permaneçam em um estado constante medo e tensão pela possibilidade de demissão, impactando em sua saúde e nos cuidados com sua saúde.

Além disso, sabe-se que os trabalhos quando simplificados possibilitam que qualquer trabalhador o desempenhe. Assim como os trabalhos considerados complexos e que demandam um nível maior de qualificação, de conhecimento científico e tecnológico, atualmente, também são passíveis de substituição de seus ocupantes, uma vez que as novas exigências da organização e gestão do trabalho contemporânea são de que os trabalhadores sejam polivalentes e transitem entre as diversas ocupações e funções, fazendo com que se torne substituível e também o substituto no interior da organização e no mercado de trabalho, gerando e potencializado, por sua vez, a competição entre os trabalhadores, que necessitam se destacar dos demais, como uma tentativa de garantir a manutenção do seu emprego. No entanto, ao ter suas tarefas ampliadas, desempenhando mais atividades do mesmo nível de complexidade, ou enriquecidas, ao ter que dominar todo o processo de trabalho em sua complexidade, pode levar o trabalhador à sobrecarga de atividades e de responsabilidades, gerando pressão sobre ele e desencadeando processos de sofrimento e adoecimento psicofísico, uma vez que necessita manter-se colocado para garantir a sua existência e de seus dependentes. Situações de sofrimento decorrentes do trabalho também são tratadas no filme *O Senhor Estagiário*, conforme apontaram as estudantes:

E4- [...] ela [Jules] que criou a empresa, ela tem um apego emocional, aquela empresa é a vida dela, né. Ela não acompanha o crescimento da filha dela, não tem um casamento mais...

E1- Ativo.

E4- ...é, ativo, pode ser essa palavra. Então a empresa é a vida dela, e o povo quer tirar isso dela e ela tá ficando...tadinha! (Dá dó né?!). (G4)

[...]

E6- Ah, eu percebi que realmente a pressão no trabalho afeta muito né, não só, é...

E4- O trabalho em si, né.

E6- ...não só no trabalho mesmo né, mas também...

E1- A vida pessoal?!

E6- ...na vida pessoal. É, eu acho que é, que mostra né, como que é necessário, tipo, buscar, é, buscar...

E4- E1- E3- O equilíbrio.

E6- ...o equilíbrio entre, entre o trabalho e...

E1- E4- Risos

E6- ...é, não sei bem como dizer.

E1- Falta os [“as palavras”?].

E4- Entre o trabalho e a vida pessoal, tá certo.

E6- É, tipo assim, não por, assim se dedicar, lógico que você tem que se dedicar, mas como fala?!

E4- Não dedicar mais...

E1- Totalmente a vida...

E4- É!

E1- ...ao trabalho e esquecer da...

E4- Da vida pessoal, né.

E1- ...da vida pessoal...

E3- Exato!

E1- ... do lazer.

E4- É porque os dois tem um peso muito grande, né...

E1- Aham.

E4- ...de como você vai, ahm...

E5- Como o seu corpo vai responder a isso.

E4- ...isso, como você, como seu corpo vai responder a isso.

E1- As pessoas ao seu redor.

E4- E6- É!

E6- É preservar a saúde mental, né, tipo, não se deixar se abalar, mais ou menos por esse caminho.

E3- É acho que tem que meio que moderar né, porque o que que adianta trabalhar, trabalhar, trabalhar e não ter tempo pra si mesmo. É, acho que a gente tem meio que buscar um tempo de trabalho, um tempo de lazer, um tempo de ficar com a família.

E4- Aham. (G4)

As estudantes pontuaram que a personagem Jules tinha uma relação afetiva-emocional com a empresa que criou e a que se dedicava em detrimento de sua família, causando-lhe sofrimento a necessidade de seu negócio ter que ser administrado por um terceiro. Discutiram que essa pressão que a personagem sofria no trabalho e sua dedicação a ele extremada têm implicações e trazem consequências para o próprio trabalho e, também, na esfera da vida pessoal, por ambas serem frações da vida cotidiana importantes para os sujeitos. Referiram à necessidade de as pessoas buscarem um equilíbrio na vida para preservarem a saúde mental.

A personagem Jules Ostin, em o Senhor Estagiário, fundadora e diretora executiva (CEO -Chief Executive Officer) de um e-commerce de moda, para alavancar os seus negócios recorreu à abertura do capital de sua empresa para investidores, que por sua vez lhe impuseram a necessidade de contratação de um novo CEO para geri-la. Jules dormia poucas horas por dia, não realizava as refeições diárias necessárias, convivía com sua pequena filha e

marido por curtos períodos ao longo do dia e estava enfrentando uma crise conjugal.

Como trazido pelas estudantes, Jules passou por um processo de profundo sofrimento ao ter que delegar os processos de gestão da empresa que idealizou e criou a um terceiro, e à qual se dedicava em tempo integral, uma vez que deseja manter a autonomia e controle sobre o seu trabalho, passando a ter que se submeter às decisões e interesses do conselho diretor de acionistas. No entanto, essa mesma medida propiciaria com que ela pudesse realizar outras atividades além do trabalho, a exemplo de poder ter um maior e melhor convívio com sua filha e companheiro. Ou seja, a necessidade pela busca do equilíbrio entre a vida pessoal e o trabalho, a fim de preservação da saúde mental, a exemplo dos prejuízos gerados na vida da personagem Jules, que as estudantes mencionaram nas discussões do grupo. Logo, o trabalho assalariado assume mais do que somente seu lugar, mas passa a ser a própria vida da pessoa humana, que se anula e vive uma vida voltada apenas para essa atividade, envolvendo toda a sua subjetividade e afetividade. Percebe-se, portanto, a necessidade de equilíbrio, que, no entanto, o sistema capitalista não viabiliza para todas as pessoas.

Em suma, as mudanças ocorridas no campo da política - econômica dos países, que se reordenam com o desenvolvimento das forças produtivas, modificam as relações no mundo do trabalho e no modo como os trabalhadores são “enxergados” pelo sistema, trazendo sérias consequências em suas vidas.

No estado liberal a remuneração do capital paga aos trabalhadores era considerada “a justa retribuição pelo esforço daquele que ‘livre e espontaneamente’ vendia sua força de trabalho”, e as pessoas eram então consideradas mão de obra para a produção de mercadorias. Nos estados de bem-estar social, os *welfare states*, a sociedade é organizada por um “conjunto de políticas públicas que visa a melhoria das condições de vida da classe trabalhadora”, para não entrarem em colapso (tanto o sistema capitalista quanto as pessoas que nele vivem), de modo que se mantenham consumindo e produzindo, sendo, então, consideradas recursos humanos do sistema produtivo (Heloani, Macêdo & Cassiolato, 2010, p. 108).

No neoliberalismo, sob a falsa promessa da geração de empregos, há a despolitização radical das relações sociais, desregulamentação do trabalho e de direitos sociais, a partir da crescente e acentuada flexibilização dos contratos de trabalho, aumento das práticas de terceirização e com a modificação das formas de gestão do trabalho. As novas formas de gestão no núcleo moderno se dão a partir do envolvimento dos trabalhadores nos processos decisórios – as chamadas gestões participativas –, do aperfeiçoamento do controle sobre o trabalhador com a utilização de técnicas e procedimentos psicológicos para o desenvolvimento da iniciativa, criatividade, mobilização das funções e capacidades cognitivas

complexas como o raciocínio lógico-formal e habilidades de comunicação, com a cooptação de sua subjetividade, e as pessoas passam a ser consideradas “colaboradoras” ou “parceiras” das organizações de trabalho (Heloani, Macêdo & Cassiolato, 2010; Borges & Yamamoto, 2014; Alves, 2011). Trata-se, portanto, de um novo modo de organização do trabalho que difere da especialização técnica, do trabalho prescrito e cindido entre a gerência científica (planejamento) o operário (execução) do modelo taylorista-fordista, e desse modo requer um outro tipo de formação dos trabalhadores.

Posto isso, a flexibilidade requisitada aos trabalhadores para que se mantenham empregados nos mais diversos postos que possam ocupar ao longo de sua vida produtiva têm sido uma exigência do sistema capitalista, desde o surgimento da maquinaria nas indústrias, como apontado por Marx em *O Capital* (Marx, 2013). Exigência essa cada vez mais acentuada na atual forma do capitalismo sob a égide neoliberal, dadas as situações de desemprego que lhe é estrutural e que lhe serve de pressão para os que se mantêm em seus empregos aceitarem as condições que lhe são impostas sem possibilidades de questionamento. Tais questões são ilustradas em trechos do seriado e do filme, sendo apreendidas pelas estudantes em suas discussões e reflexões, relacionando-as com suas experiências pessoais.

E3- É que ele [Sr. Molesley, valete do finado Matthew] tava passando necessidade né. O serviço que ele tinha antes era melhor, só que como agora ele tava desempregado qualquer coisa que viesse era lucro, daí ele aceitou.

[...]

E7- Que nem a E1- falou do entregador [Sr. Molesley], que não tinha, que aquele não era o trabalho dele, mas ele foi fazer o trabalho, porque não tinha outra coisa pra ele...

E2- É!

E7- ...outro trabalho pra ele fazer.

[...]

E5- [...] dava pra perceber na feição dele [Sr. Molesley], a frustração dele de fato na hora que o rapaz lá [Sr. Carson, mordomo] convoca ele novamente pra trabalhar naquele local, mas agora com um cargo inferior ao que ele submetia. Então, bem provavelmente, esse seria um dos medos dele, um dos motivos de ele ter tido aquele choque lá, de estar chorando no primeiro episódio que a gente viu lá, que ele tem a conversa com o pai dele [...].

[...]

E5- Por exemplo, posso dar um exemplo pessoal. Meu pai que o E6- sabe muito bem que quando a gente veio pra cá, foi porque ele foi convocado pela [nome da empresa]. Aí, passado um tempo ele foi mandado embora depois de uma crise que teve, ele foi mandado embora. E você imagina, a gente saiu de [nome da cidade] pra vir pra cá, meu pai trouxe toda a família pra cá, chegando aqui não passou um ano ele é mandado embora da empresa. Imagina o choque que ele levou, o desespero de poder arrumar um outro emprego pra reerguer a gente. Aí ele foi procurando um cargo de [nome do cargo], que ele já tinha a formação, e como se fosse lapidando nossa vida novamente. Tipo, agora a gente tá subindo de novo, degrau por degrau,

pra poder chegar no mesmo patamar que a gente vivia quando a gente chegou aqui.
(G2)

Conforme apontaram as estudantes em suas discussões, o Sr. Molesley, era um dos criados da família, ocupando o cargo de valete, responsável pelos cuidados diretos e pessoais de Matthew Crawley, sendo uma função de prestígio dentro da hierarquia de empregados da mansão, uma vez que era necessária uma relação de confiança entre o patrão e o empregado, em razão desse convívio mais direto e íntimo. Ocorre que Matthew morreu prematuramente em um acidente de carro, deixando o Sr. Molesley sem função na casa, pois também não havia possibilidade de ele ser realocado para outra função e assim poder permanecer. Nesse período já estava em processo de diminuição de criados na casa, uma vez que os trabalhos domésticos passaram a ser facilitados com a utilização dos eletrodomésticos incorporados à mansão, aliada à crise financeira da família e de toda a aristocracia britânica.

Como mencionado por um dos estudantes, em um dos episódios Sr. Molesley desabafa sua angústia e aflição com seu pai, pois estava preocupado que sua idade estava avançando e com o fato de que ser um valete era a única coisa que sabia fazer, que era capacitado para desempenhar essa função e temia um futuro na mais terrível miséria diante desse novo cenário, pois havia imaginado que se aposentaria em Downton, uma vez que Matthew era jovem e necessitaria de seus serviços por um longo período se não tivesse falecido. Por um período de aproximadamente seis meses, Sr. Molesley pode continuar morando na mansão dos Crawleys e auxiliava em pequenos serviços. Ao longo desse período realizou diversas tentativas de obter uma nova colocação na região do condado, porém não obteve sucesso, uma vez que diante da crise político-econômica do Reino Unido à época, as famílias aristocratas tiveram que mudar os seus hábitos e ter um criado pessoal passou a ser um luxo que não podiam mais sustentar.

Posto isso, após ter que deixar a mansão obteve uma colocação de entregador em uma mercearia local. No entanto, diante da baixa de um laçao na mansão, Sr. Molesley foi convidado a retornar à Downton nessa função inferior à que lá desempenhou anteriormente, de modo que as estudantes analisaram que esse retorno lhe gerou constrangimento e sofrimento dada a sua subutilização, mas que, no entanto, em razão das circunstâncias e necessidade de sobrevivência ele não pôde recusar. Situação similar à que um dos estudantes trouxe para a discussão de sua experiência pessoal, em que seu pai, mesmo após ter reorganizado toda a sua infraestrutura familiar ao assumir um novo emprego em outra cidade/estado, foi demitido sem que isso tenha sido considerado, levando-o a buscar uma recolocação em outra área de atuação dentro da sua formação para tentar garantir o sustento da família.

Ou seja, pode-se depreender que as estudantes participantes do grupo focal refletem criticamente que o sistema capitalista promove a descartabilidade dos trabalhadores, que, por sua vez, acabam tendo que se submeter às condições que lhe são impostas, contrárias às suas essências, aptidões e investimentos subjetivo e material que tenham realizado em determinado trabalho/empresa, fazendo com que tenham que constantemente se adaptar a essas mudanças, uma vez que os acordos de trabalho são frágeis e voláteis, não garantindo sequer a permanência em dada colocação profissional/empresa em um futuro próximo, a curto prazo. Ou seja, o sistema tal como está organizado limita ou aniquila as possibilidades de escolha dos sujeitos e enfraquece as possibilidades de negociação entre as classes. Desse modo, os trabalhadores, por não terem alternativas, acabam por se submeter aos mandos e desmandos dos capitalistas e do capital.

Forrester (2001), por seu turno explica que o planeta está atualmente sob o jugo do ultraliberalismo, que em seus termos trata-se da acumulação neurótica do capital para a obtenção de um lucro desenfreado pelos capitalistas, utilizando-se para tal do aparato político das nações, ao mesmo tempo em que se distancia dele, como se não o manipulasse para atender aos seus interesses. Portando, a política que deveria regularizar, gerir e organizar o bem-estar para todos é utilizada pelo capitalismo ultraliberal para se manter e perpetuar, para atingir os seus propósitos.

Para tal, também exerce o domínio e direcionamento da educação profissional, quer seja para serem formados trabalhadores técnicos intelectualizados ou técnicos operacionais. De todo modo, a formação necessária para os trabalhadores que é desejada pelo capital, para além da formação educacional diferenciada, perpassa também a dimensão da qualificação comportamental, que no entendimento de Kuenzer (2016), Antunes e Pinto (2017) e Heloani (2011), diz sobre o processo de “domesticação” dos trabalhadores, de torná-los dóceis ao sistema produtivo em relação aos seus comportamentos. Como aponta Antunes e Pinto (2017), a qualificação do trabalho possui um sentido falacioso, tratando-se mais de uma manifestação ideológica do que uma necessidade do processo de produção, uma vez que a qualificação e as competências exigidas pelo capital dizem mais sobre a necessidade de confiança das empresas sobre os trabalhadores, que devem subordinar suas subjetividades ao capital.

E6- Eu acho que isso mostra um pouco de como as empresas, elas estão hoje em dia em relação às pessoas né. Tipo assim, não basta você ter a qualificação e experiência, tem que se dedicar sempre, pra mostrar que realmente vale a pena a empresa estar com você né, tipo, você fazer parte da empresa. Porque, se não, é muito fácil de você ser substituído. Volta à questão da substituição né [...].

E1- Acho que é por isso que aquela cozinheira, ela tenta ao máximo se mostrar totalmente dedicada, ela quer mostrar que ela é diferente, seria por causa disso que ele falou. (G2)

Nas discussões das estudantes no grupo focal, ao discutirem os trechos do seriado *Downton Abbey*, revelaram a compreensão de como tem se processado o acesso e permanência nos empregos na atualidade em relação à necessidade de competências atitudinais para além da educação formal e das experiências de trabalho, certificadas pelos títulos.

Para que também o intelecto do trabalhador seja utilizado é necessário que ele esteja submisso ao sistema, de modo a desenvolver uma “subjetividade inautêntica”, que se trata de uma subjetividade que está a serviço dos interesses da empresa, dos seus objetivos, valores, metas, do lucro dos capitalistas, e sem questionamentos (Antunes, 2009; 2020). Ou seja, o trabalhador não precisa apenas ser formado para o trabalho ele precisa estar qualificado comportamentalmente para o trabalho, deve possuir os comportamentos desejados pelo sistema, quais sejam de docilidade e submissão, no atual mundo globalizado.

Forrester (2001) também chama atenção para o uso indiscriminado e indistinto do termo globalização, que define o estado atual do mundo, mas que ao mesmo tempo o oculta, pois engloba em um conceito vago e redutor os aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais. Ou seja, o termo globalização envolve todos os acontecimentos de nossa época, ao passo que dissimula a hegemonia do ultraliberalismo no direcionamento desses.

O direcionamento ultraliberal escamoteado no estado intensamente globalizado que se encontra o mundo atual, também se utiliza dessa terminologia para justificar o reordenamento do sistema educativo para atender a necessidade de formação de uma mão-de-obra que possa ser, em todas as suas formas – quais sejam, altamente qualificadas ou não qualificadas, explorada em toda sua intensidade para a ampliação dos ganhos de capital dos grupos dominantes. Ou seja, por meios dos currículos escolares deve-se desenvolver competências para o mundo globalizado.

Logo, para Forrester (2001), o ultraliberalismo é um sistema político que não está oficialmente no poder, mas que comanda tudo aquilo que o poder político deve governar, obtendo assim uma plenipotência planetária, uma política única mundializada. Por sua vez, a globalização trata-se dos avanços tecnológicos irreversíveis, visto que são acumulações das objetivações humanas histórico-sociais, que está administrada por uma ideologia ultraliberal, cujo método calamitoso de gestão não é irreversível, ainda que assim se apresente, uma vez que é conjuntural, analisável e discutível, havendo outros métodos possíveis. Portanto, o

ultraliberalismo está à serviço de uma ideologia que objetiva sujeitar a globalização e dominar a economia, tendo por alvo a obtenção de megalucros, cada vez mais rápidos e a qualquer preço para a economia privada.

A autora acredita que na atualidade vivencia-se um dos momentos mais efervescentes da história, e não o seu fim como pensam alguns teóricos, em que está ocorrendo um processo de mutação da civilização, até então fundada no emprego, que está em contradição com a economia especulativa atualmente dominante, gerando desemprego, substituição de empregos, salários congelados ou reduzidos, pseudo-salários, o que inviabiliza a manutenção da vida dos trabalhadores e que promove uma vida social deteriorada.

Trata-se de uma problemática de ordem político-econômica mundial que vem sendo direcionada ao sistema educativo, principalmente para a educação profissional, para que seja solucionada. Desse modo, a educação formal passa a ter que se organizar, em todos os níveis e modalidades, sobretudo na educação profissional, para formar trabalhadores flexíveis, polivalentes, empreendedores de si mesmos, para transitarem entre diversas ocupações, uma vez que os empregos estáveis estão se extinguindo.

Para diminuição do custo do trabalho, a demissão em massa é o método favorito de gestão. O aumento do lucro gera prosperidade para as empresas, porém não gera empregos e sim aumenta o desemprego e a cotação das ações dessas empresas na bolsa de valores. A desculpa, ou melhor, a justificativa que é dada é de que tais medidas são tomadas, porque a competitividade do mundo globalizado exige e as obrigam, ou seja, é culpa da competitividade, é culpa da globalização. Trata-se, portando, de uma grande contradição do atual sistema: “[...] o emprego depende do crescimento, o crescimento depende da competitividade, a competitividade, da capacidade de suprimir empregos. Isso significa dizer: para lutar contra o desemprego, nada melhor do que demitir!” (Forrester, 2001, p. 9).

E1- Acho que entraria a questão então de ele [Sr. Molesley, valete do finado Matthew] estar sendo mandado embora até mesmo não só por causa que o carinha [Matthew Crawley] morreu lá, mas a questão de que a gente percebe né que a família toda está enfrentando um momento de declínio, de dificuldade, então as vezes era necessário, dizer o que a E7- falou, assim, a empresa está muito cheia, o mercado de trabalho está muito cheio, é necessário não ter mais algumas pessoas.

E7- O mercado está em crise, precisa fazer um corte.

E1- Está em crise, precisa fazer cortes.

E2- Isso. Aí pega, tenta pegar trabalhadores...

E1- Mão de obra barata.

E2- ...por exemplo um técnico, do que um engenheiro, porque paga menos, entendeu. (G2)

Ao discutirem a situação de desemprego que se encontrava o personagem Sr. Molesley

do seriado *Downton Abbey*, relatam que sua demissão foi decorrente das dificuldades financeiras enfrentadas pela Família Crawley, por estarem em um processo de declínio econômico, sendo uma medida necessária. Tal como ocorre no atual mercado de trabalho, analogia que realizaram, nos momentos em que há excedente de pessoas ou as empresas estarem em crise financeira, situação em que inclusive demite-se para contratar pessoas com menor nível de qualificação e/ou para pagar salários menores.

No entanto, as estudantes tiveram dificuldades em refletir que as amplas demissões se trata de desculpas que acabam sendo incorporadas pela sociedade como justificativas reais e racionais de um mecanismo necessário e compreensível de sobrevivência das empresas. Como, também, as substituições de profissionais por outros de distinto nível de qualificação, sendo maior ou menor, acompanhadas da redução de salários. À exemplo do que expressaram as estudantes no grupo focal, ao analisarem as narrativas do seriado que abordaram essas questões, colocando-se inclusive no segmento desses profissionais que podem se inserir de forma precarizada ao assumirem atividades de maior nível de complexidade exercidas por outros profissionais, sendo que se trata de formações e atribuições distintas (técnico e engenheiro), não devendo ser suprimidas uma no lugar da outra. Além disso, há uma intensificação da exploração dos trabalhadores quando esses passam a assumir as tarefas dos postos que se extinguem.

A competitividade das empresas, as ameaças veladas ou implícitas de demissões são reproduzidas nas relações sociais entre os trabalhadores, que também competem entre si. Ainda que em distinto período histórico do capitalismo ultraliberal à que Forrester se refere, no seriado *Downton Abbey* a divisão social do trabalho, as classes sociais, a busca pelo “lucro” via redução de despesas pelos membros da família ou via aumento de salários pelos criados e a competitividade entre eles, considerando a dificuldade de se verem como pertencentes a uma mesma classe, se faz presente no interior da mansão dos Crawleys, que se constitui como uma “empresa”, foram identificados pelas estudantes participantes do grupo focal.

E1- Então, prestando atenção no que vocês estão falando, pra mim acho que tudo, tudo, resumindo seria a competitividade, no “negócio” inteiro.

E4- É, tudo se resume ao que você já tinha falado que é tipo o dinheiro, porque eles estão competindo pra que? pra ver quem vai ter uma posição maior, provavelmente quem tem uma posição maior ganha um pouco mais, não muito, mas deve ganhar um pouco mais.

[...]

E1- Eu acho que há uma divisão muito grande na hierarquia deles, mas não só em questão do dinheiro, em questão de relacionamento também [...]

[...]

E2- Sim, aí um tenta ser melhor que o outro...

G - Tem uma competitividade

E2- ...Dando ordem um para o outro sendo que os dois são praticamente...

E4- Tem o mesmo emprego.

E2- Isso, têm a mesma função.

[...]

E4- Aham, é não tem uma parceria né entre os criados, não entre todos né, tem classes. Igual pessoas da mesma classe têm mais ou menos uma parceria só que eles também competem para ver quem que vai subir de classe...

[...]

E1- Olha eu acho, eu acredito que entra na parte da, igual eu falei bastante, da hierarquia, não acontece só lá, acontece em qualquer empresa mesmo, não precisa ser uma casa de antigamente que as pessoas têm as suas funções, elas estão ali sempre estão procurando subir e existe essa divisão é algo que não tem como...

E2- É o capitalismo.

E1- ...é o capitalismo, seria isso?

E3- E algo que parece que tá ligado meio que em todo lugar né. Igual aqui no IF mesmo já ouvi casos tipo da tiazinha aqui da limpeza reclamar que os alunos as vezes tratam elas com falta de educação né só por ver que tipo elas varrendo o chão, limpando o banheiro, acham que eles têm, eles são mais que elas. E não é isso né tipo acho que cada um faz parte de...

E4- Cada um tem seu papel.

E3- ...do sistema e tipo nada funciona sem o outro, acho que é mais ou menos isso que não faz muito meio sentido um querer escalar o outro, porque as coisas só funcionam com todo mundo junto né. (G1) ”

Ao sintetizarem a dinâmica das relações estabelecidas entre os criados da mansão e entre os criados e os membros da família, as estudantes chegaram ao entendimento de que há uma competição entre eles, uma hierarquia, ainda que façam parte de uma mesma classe, quer seja a classe trabalhadora (ou a classe que vive da exploração do trabalho), e que também ocorre entre os trabalhadores que desempenham a mesma função, dada a divisão social do trabalho, que é algo que, conforme apontam, não pode ser superada diante da forma como está organizado o modo de produzir da sociedade, ou seja, sob o sistema capitalista. Nessa discussão pode-se verificar que as estudantes conseguem entender que o capitalismo se trata de um modo de produção e que regula as relações sociais. As pessoas competem entre si, pois desejam ocupar uma melhor posição dentro dessa divisão social, para obter os privilégios correspondentes. Mas que, no entanto, apontam que para que todos os membros da sociedade tenham uma vida justa e sob condições igualitárias é necessário que a sociedade esteja organizada sob um sistema em que os trabalhadores, membros da sociedade, cooperem entre si. Nota-se que as estudantes apresentaram uma compreensão profunda sobre o processo e as relações de trabalho estabelecidos no sistema capitalista, ao realizarem análises críticas de ambos os períodos históricos tratados nas duas narrativas que lhes foram apresentadas.

Posto isso, Forrester (2001) lança a provocação: diante da difusão de uma propaganda de que estamos sem saída, uma vez que o regime atual possui uma envergadura mundial, embora sua força seja exercida anonimamente, de forma imperceptível, deve-se assumir o luto de uma sociedade desaparecida para que outra surja em seu lugar ou é preciso fazer com que essa força anônima apareça e diga ao mundo qual é o seu nome?

E é nesse campo de “batalha” que a Psicologia (e o complexo educativo) é “convidada” a atuar, para manutenção desse estado de coisas ou para promoção da emancipação das classes que vivem do trabalho.

3. A FORMAÇÃO DO SER SOCIAL: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E OS IMPACTOS NOS SUJEITOS

Conforme já discutido, compreende-se que a existência humana não é garantida pela natureza, mas deve ser produzida pelos próprios seres humanos, sendo um produto do seu trabalho, o que significa, portanto, que o ser humano não nasce humano, ele se humaniza. “Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (Leontiev, 2004, p. 285). Assim, é necessário aprender a ser um humano. Logo, a produção humana também é formação humana, ou seja, um processo educativo, e a origem da educação coincide com a própria origem do ser humano, em seu processo de hominização (Saviani, 2007).

Desse modo, segundo Saviani (2007), além do trabalho, a educação também é uma atividade especificamente humana, pois apenas o ser humano trabalha e educa, sendo a relação trabalho-educação indissociável e a separação ocorrida entre trabalho e educação um fenômeno que se manifestou no decurso da história.

E assim, considerando o trabalho em seus aspectos dialéticos e contraditórios e, ainda, um princípio educativo, faz-se necessária a discussão e compreensão: da formação para o trabalho realizada e possibilitada no modo de produção capitalista; da constituição e desenvolvimento da educação profissional no Brasil em seu processo histórico; dos fundamentos de uma formação onilateral para as classes trabalhadoras; e dos atuais direcionamentos da educação brasileira; elementos que configuram algumas das múltiplas determinações na formação dos trabalhadores brasileiros e que impactam na constituição desses sujeitos, sendo também explicitados nas discussões das estudantes participantes do grupo focal.

3.1 A formação para o trabalho sob o modo de produção capitalista

Se o trabalho, sob o sistema capitalista, coisifica o ser humano, visto que ele é só mais um objeto no sistema produtivo, a formação e preparação para o trabalho, ao perpassar pelos ideários do capital, também se volta para se efetivar esse processo de coisificação e, por conseguinte, favorecer a adaptação e a emolduração do sujeito, no que se espera dele nessa sociedade.

Com o objetivo de se manter e perpetuar, o capitalismo vem se utilizando de formas cada vez mais refinadas de modelos de produção e regimes de acumulação do capital com o desenvolvimento das forças produtivas. Tal movimento é acompanhado de práticas pedagógicas no processo de formação dos trabalhadores, para atendimento dos interesses e

necessidades do sistema produtivo vigentes em cada período histórico.

Segundo Manacorda (2007) e Saviani (2007), historicamente, o conhecimento foi de posse restrita das elites. Com o início do capitalismo, vai desaparecendo o aprendizado nas oficinas dos artesãos e o saber passa a ser controlado pelas corporações de ofício. Com a Revolução Industrial, o saber é incorporado pelas máquinas e o trabalhador necessita de uma formação mínima para operá-las, demandando a organização do sistema de ensino, tendo a escola a forma principal e dominante de educação. Contudo, no interior da produção, ao subsistir tarefas que demandam qualificações específicas, tais como as atividades de reparos, manutenção e desenvolvimento de soluções, foi necessário um preparo também específico, por meio da organização de cursos profissionais, baseados nas necessidades do processo produtivo. E o ensino básico comum, de formação geral, destinado à burguesia, para a formação dos futuros dirigentes.

Assim, a escola, historicamente, constitui-se em um dos espaços em que se materializa essa divisão, tal como afirma Kuenzer (2002a). Segundo a autora, sob o fordismo, a automação desproveu o trabalhador da mobilização de energias intelectuais e criativas para o desempenho de suas tarefas e, assim, demandou um tipo de educação que justificasse sua crescente alienação, expressando e reproduzindo a fragmentação do processo produtivo em seus conteúdos, métodos de gestão e organização, e a produção de “especialistas”.

A administração “científica” do trabalho, em que ocorre a separação entre quem pensa e planeja o trabalho de quem o executa, em verdade não poderia ser considerada científica, considerando os fundamentos e determinantes do trabalho enquanto atividade vital para o ser humano e para a humanidade, nos quais não há tal divisão. Após o conhecimento do trabalhador ser deslocado e controlado pelo capital, as qualificações necessárias para o trabalho tornam-se genéricas e a força de trabalho pode ser formada fora do processo produtivo, ou seja, na escola. Desse modo, as concepções da administração científica, sobretudo as ideias de Ford, foram incorporadas em métodos de treinamento da força de trabalho⁴² nas empresas e também nas instituições de ensino, que se deu inicialmente nos Estados Unidos, sendo difundidos aos demais países, sobretudo aqueles em reconstrução no pós-Segunda Guerra Mundial e os países latino-americanos de economia dependente. No Brasil, foram trazidos pela Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI), em 1946, período em que prestava assessoria técnica ao governo federal para o ensino industrial, para serem implementados nas empresas e instituições de ensino públicas e privadas, e que encontrou como locus privilegiado de reprodução e multiplicação as escolas do Serviço

⁴² A exemplo do Programa TWI – *training within industry* (treinamento dentro da indústria).

Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) (Antunes & Pinto, 2017). Reproduzindo nas escolas a organização das fábricas do modelo taylorista-fordista:

As “cargas-horárias”, as “avaliações”, o conteúdo programático das “disciplinas”, moldam no “alunado” (seres sem luz própria) uma subjetividade pré-formada e pré-disposta à divisão social do trabalho nas empresas e órgãos públicos, entre grupos distintos de “planejadores/as” e “executantes”. Os diplomas e titulações obtidos, por sua vez, conferem reconhecimento social a esse processo e legitimam, ética e politicamente, essa desigualdade como obra do mérito individual ou mesmo da técnica (Antunes & Pinto, pp. 85-86).

No contexto da crise desencadeada nas principais potências capitalistas, a partir de 1970, o modelo toyotista de produção passa a ser difundido nesses países e a demandar um outro tipo de qualificação profissional e comportamental. Aliado a isso, ocorreram os movimentos contraculturais e sociais, nos finais dos anos de 1960, contrários ao imperialismo dos Estados Unidos e, também, ao modelo da então União Soviética. Nesse processo, os movimentos estudantis e as revoltas dos operários contestavam os métodos do taylorismo-fordismo dos principais países industrializados e a forma como a qualificação nas instituições de ensino estava condicionada pelas necessidades estritas do trabalho profissional, em vez de proporcionar uma integração crítica do mundo do trabalho à educação, uma maior autonomia para os estudantes, e a flexibilização da rigidez hierárquica e disciplinar do espaço físico, temporal e da construção dos saberes na escola, que estava centrada na figura dos professores e na transmissão impositiva de conteúdos considerados ultrapassados (Antunes & Pinto, 2017).

Diante das milhares de vidas perdidas em vão nas guerras, sobretudo na Guerra do Vietnã que se perdurava naquele momento, com essas reivindicações, e com todos os demais questionamentos aos padrões sociais vigentes, esses jovens buscavam uma vida com mais sentido, com liberdade e felicidade não atrelada ao consumo e ao sistema de produção irracional para viabilizá-las, e que fosse pautada por valores essencialmente humanos (Borges & Yamamoto, 2014). No entanto, elas foram tomadas e adaptadas ao discurso do capital, dado o contexto de crise mundial e a necessidade de uma reestruturação produtiva, sendo incorporadas nas instituições de ensino em conjunto com as empresas, a partir dos elementos da gestão flexível – uma aprendizagem flexível para a acumulação flexível do capital: a substituição da formação especializada promovida por cursos profissionalizantes focados em ocupações parciais, de curta duração, somados à formação no trabalho, pela formação geral, por meio da escolarização ampliada, abrangendo a educação básica para todos, que serve de base para a formação profissional mais abrangente em vez de especializada, que é complementada pela experiência prática no trabalho (Antunes & Pinto, 2017; Kuenzer, 2016).

Logo, com a modificação das bases materiais do sistema produtivo toyotista⁴³, com a incorporação da tecnologia flexível, tendo por base a microeletrônica, surge a necessidade de se capacitar um novo trabalhador. Passa a ser necessário o desenvolvimento de competências cognitivas complexas⁴⁴, pois a nova organização do trabalho amplia seu conteúdo. A linha de produção transforma-se em célula de produção e é requisitado que o trabalhador execute multitarefas, que ocorra a superação da fragmentação do trabalho, para sua maior exploração. Tal reconstituição da fragmentação é reproduzida na reconstituição do trabalho pedagógico, por meio da transdisciplinaridade, conferindo uma suposta unidade ao trabalho pedagógico e a superação da formação de especialistas. Mudança aparentemente positiva, contudo, não atua na origem dessa divisão, ou seja, não é capaz de transformar o modo de produção capitalista. O trabalho pedagógico trata-se, então, de um disciplinamento para o sistema produtivo, em conformidade com as exigências de cada fase de desenvolvimento das forças produtivas (Kuenzer, 2002a).

Além disso, chama a atenção Kuenzer (2002a), o processo produtivo de base flexível, requer do trabalhador a capacidade de ser também flexível e de utilizar conhecimento científico de todas as áreas, para resolver problemas de forma inovadora, o que, por sua vez, exige a apropriação para além dos conteúdos, da metodologia e de formas de trabalho intelectuais multidisciplinares, demandando sua educação continuada e ser detentor da competência científico-tecnológica articulada à competência ética, de compromisso político e social. E, assim, a escola passa a ser incorporada pelos princípios do Toyotismo, expressada, por excelência, na pedagogia das competências.

Desse modo, as qualificações demandadas pela gestão toyotista incidem sob os aspectos informais ou comportamentais – criatividade, adaptação às constantes mudanças tecnológicas e nas tarefas, capacidade de aprender a aprender, autonomia para a tomada de decisão rápida, iniciativa e proatividade para prevenir e solucionar problemas, liderar e atuar em equipe, assumir riscos, atuar sob a forma de projetos, cumprir metas, atualizar-se e aperfeiçoar-se constantemente, e envolver-se com os objetivos da empresa. Ou seja, e ainda, todos esses comportamentos devem estar em identificação com os valores da empresa (Antunes & Pinto, 2017; Kuenzer, 2016; Alves, 2011).

⁴³ As mudanças tecnológicas no sistema produtivo baseadas no modelo toyotista foram mais evidentes no Brasil a partir da década de 1990 (Kuenzer, 2002a; Alves, 2011).

⁴⁴ “[...] passa a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como: análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade diante de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante” (Kuenzer, 2002a, p. 86).

Antunes e Pinto (2017), chamam a atenção que tais características estão presentes na educação ofertada por países industrializados. Desse modo, a escola em vez de lugar para a ociosidade, a partir do capitalismo industrial passa a fabricar pessoas úteis ao sistema capitalista – torna-se uma “fábrica da educação”. Ou seja, forma pessoas adaptadas ao seu trabalho e capazes de modificar o seu comportamento diante das mudanças sociais. E assim, as instituições de ensino, em todos os seus níveis e modalidades, assumem o papel de reproduzir pessoas conforme as posições estratificadas do sistema capitalista, dada a divisão social do trabalho, e de formar sujeitos que se subordinam passivamente à sociabilidade do capital, no que se refere ao tipo e formas de trabalho e consumo que lhe serão possibilitados.

Com a revolução digital intensificada a partir da quarta revolução industrial, aliada a máxima da flexibilidade do mundo do trabalho e de toda a vida cotidiana, as condições de trabalho adquirem algumas características que configuram um novo metabolismo social do trabalho, conforme aponta Alves (2011), e que reflete em alterações no perfil educacional dos trabalhadores diante da necessidade de utilizarem massivamente equipamentos informatizados, dotados de inteligência artificial e hiper conectados internamente pelas redes corporativas e pela grande teia do mundo, a *World Wide Web* – *www*.

A presença ostensiva de um complexo de máquinas informacionais nos locais de trabalho reestruturados e na vida cotidiana dos jovens operários e empregados. Os ambientes de trabalho reestruturados são compostos por um sistema de máquinas flexíveis, de natureza informacional, isto é, máquinas inteligentes incorporadas a redes digitais que exigem dos novos operadores habilidades técnico-comportamentais. ... Segundo analistas sociais, uma das características da “geração Y”, constituída por jovens nascidos na “era da Internet”, contemporâneos da revolução digital e que na década de 2000 entram no mercado de trabalho, é a facilidade e uso constante de mídias informacionais. Dizem os autores que os jovens da “geração digital” são especialistas em lidar com tecnologias, usam mídias sociais com facilidade, sabem trabalhar em rede e estão sempre conectados (Alves, 2011, pp. 5-6).

Desse modo, assim como os jovens “nascidos” envoltos por essas tecnologias, o processo educativo passa a valorizá-las ainda mais, passando de auxiliares no processo de ensino-aprendizagem, a protagonistas. O método e a técnica de ensino – com a utilização de vídeos, mídias digitais, jogos, infográficos, apresentações eletrônicas, hipertextos⁴⁵ – são privilegiados em detrimento do conteúdo e do direcionamento dos professores em sua seleção e na condução de instigar o estudante a estabelecer relações entre teoria e a prática, entre as diversas disciplinas do conhecimento e, ainda, para que realizem suas análises criticamente, o que pode viabilizar a potência de transformação da realidade por meio da práxis. “... Perde-se a capacidade de reflexão e de crítica, em nome do espetáculo” (Kuenzer, 2017, p. 19).

Em síntese, nas instituições de ensino, em especial do ensino técnico ou

⁴⁵ Texto não linear – um texto leva a outro texto por meio de *links*.

profissionalizante, que sob o taylorismo-fordismo tinha-se por foco em suas práticas pedagógicas promover o processo de especialização, sob o Toyotismo tem-se a promoção da desespecialização multifuncional, ágil, flexível, enxuta e generalista. Logo, questiona Kuenzer (2002a) se a reunificação do trabalho fragmentado pelo taylorismo-fordismo constitui-se a tomada do trabalho enquanto totalidade, politecnia, e, portanto, a necessidade de uma formação politécnica, tal como concebe a teoria marxiana, ou se trata de ampliação da tarefa, ou seja, polivalência. E explica que o que se entende por polivalência é a capacidade do trabalhador desempenhar diferentes tarefas utilizando distintos conhecimentos baseados na interdisciplinaridade, na inter-relação de conteúdos fragmentados. Por sua vez, a politecnia refere-se ao domínio intelectual da técnica, possibilitando a rearticulação do conhecimento, apreendido no movimento histórico, e o pensamento do novo. A politecnia enquanto prática pedagógica requer um currículo integrado e não conteudista, além da compreensão da escola como totalidade, considerando as relações entre a sociedade e a educação, conduzindo para a união entre teoria e prática. Essa unidade é resultante da superação da divisão entre capital e trabalho, divisão essa que é constitutiva do sistema de produção capitalista. Logo, para autora, a proposta da formação politécnica, sob o capitalismo, é utópica, pois somente poderá se efetivar mediante a superação do domínio e controle do capital.

E assim, as reformas educacionais subjazem a concepção de uma educação flexibilizada que atenda às necessidades e exigências da reestruturação produtiva e da nova lógica empresarial: “uma formação volátil, superficial e adestrada ... para o mercado de trabalho ‘polivalente’, ‘multifuncional’ e flexível”. Tal tipo de formação não é capaz de desenvolver um sentido humanista e crítico no ser social (Antunes & Pinto, 2017, p. 104), pois está na contramão do verdadeiro sentido do trabalho educativo, conforme explica Saviani (2011): um ato intencional de produzir no sujeito singular a humanidade que é produto da construção histórica e coletiva dos seres humanos, ou seja, para que ele se torne humano, ao assimilar os elementos culturais necessários para o seu processo de humanização que já foram identificados pela humanidade e, também, por meio da descoberta de novas formas mais adequadas de humanizar-se. Nesse processo, a humanidade e o “tornar-se humano” que está em pauta e não o atendimento das necessidades de determinados grupos sociais e da ampliação desenfreada do capital.

Diante do exposto, ante a propostas bem-intencionadas de educação profissional, cabe a reflexão sobre os limites e possibilidades de uma formação para o trabalho, sob o modo de produção capitalista. A perspectiva onilateral de educação e qualificação humana, em uma análise radical, talvez somente seja possível mediante a instauração de novas relações sociais,

sob uma nova sociedade.

No entanto, ainda que a escola reproduza as relações sociais necessárias para a reprodução do capital, de modo que, ao fazer parte dessa totalidade que é regida pela lógica capitalista não lhe é possível lutar contra esse sistema de forma isolada, também contribui para a constituição e reprodução do ser social, ao buscar o desenvolvimento onilateral, a elevação intelectual e possibilitar a apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade, e, assim, pode contribuir concretamente para a emancipação das classes trabalhadoras e suscitar o necessário processo revolucionário das atuais bases materiais de produção.

Tal concepção vem ao encontro do que a presente pesquisa pretende desvelar em relação às reais possibilidades de uma formação educacional com horizonte emancipador, ainda que sob o domínio do capital, sendo necessária a compreensão e contextualização histórica da constituição da educação profissional no Brasil e de seus direcionamentos na atualidade, bem como dos fundamentos de uma formação humana onilateral.

3.2 Percursos e percalços da Educação Profissional no Brasil

Sabe-se que a formação e organização do Brasil foi demarcada por um processo violento de colonização e que se utilizou de um modo de produção baseado na servidão de indígenas e escravização de africanos. No Brasil Colônia e Império, a economia foi estruturada para ser dependente da Coroa Portuguesa, com a implantação de indústrias desestimulada e até inviabilizada, e, portanto, não se demandava a necessidade de uma mão de obra qualificada por meio da organização de um sistema de ensino.

Uma nova fase na estrutura da formação de mão de obra no Brasil foi inaugurada com a Proclamação da República, em 1889, pois, ainda que entre o final do Império e o início da República o país estivesse centrado no modelo agroexportador, ocorreu uma forte pressão da sociedade, em seus diversos segmentos, para transformá-lo em um país de base econômica industrial e a ideologia desenvolvimentista da industrialização dominou os debates em torno de um projeto para o país obter progresso, emancipação econômica e independência política (Santos, 2000).

Em 1909, por meio do Decreto n. 7.566 (1909, 23 setembro) foram criadas as Escolas de Aprendizes e Artífices, uma em cada um dos 19 estados existentes à época, com exceção do Rio Grande do Sul onde já existia o Instituto Parobé, destinadas à aprendizagem dos ofícios aos desvalidos – pobres, excluídos, órfãos, desafortunados, de ensino primário e

gratuito, sendo considerada a primeira iniciativa do governo federal de organização da educação profissional no país.

Com a crise econômica de 1929 e a tomada do poder pelo militar Getúlio Vargas por meio da Revolução de 1930, sob um governo ditatorial nacionalista e populista, houve a tentativa de reorganização da economia brasileira do modelo agrário exportador para o modelo urbano industrial, sendo tomadas medidas no campo da educação e incorporadas as propostas da Escola Nova⁴⁶. Sob o Estado Novo de Vargas, diante da dificuldade de importação durante a 2ª Guerra Mundial, foi necessário o fomento à indústria nacional e a ampliação da oferta de cursos e escolas profissionalizantes (Cunha, 2000; Santos, 2000).

Diante das demandas do processo de industrialização e do crescimento da população urbana, em 1930, foi criado o Ministério da Educação e da Saúde Pública, dando início a uma reestruturação do sistema educacional brasileiro, especialmente, do ensino profissional, sendo instituída a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, que passou a supervisionar as Escolas de Aprendizes e Artífices (Santos, 2000). Transcorridos aproximadamente 7 anos, com a reestruturação do Ministério da Educação e Saúde, essas escolas foram transformadas em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus (Lei n. 378, 1937, 13 janeiro). Assim, o ensino técnico, profissional e industrial foi tratado diretamente na Constituição brasileira de 1937, estabelecendo no artigo 129 “O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado” (Constituição da República Federativa do Brasil, 1937).

Em 1942, os Liceus Profissionais foram transformados nas Escolas Industriais e Técnicas, e passaram a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário, porém não habilitava o ingresso no ensino superior (Decreto n. 4.127, 1942, 25 fevereiro), o que, portando, limitava e predeterminava futuros dos destinatários da educação profissional. Nesse mesmo ano iniciou-se o processo de criação e implementação do Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, e das entidades que o compõe, por medida de Lei (Decreto-Lei n. 4.048, 1942, 22 janeiro). Esse sistema foi organizado sob a administração privada de recursos públicos, após a recusa dos empresários em implantar em suas instalações produtivas cursos de aperfeiçoamento profissional e refeitórios, de acordo com o Decreto-Lei No. 1.238 (1939, 2 maio) publicado anteriormente. Cunha (2000) e Frigotto (2003) referem que tais instituições guardam estreita relação com a lógica do mercado e implementam modelos pedagógicos alinhados a tais interesses.

⁴⁶ O movimento escolanovista é sinteticamente abordado no subitem 3.5.

Importante ressaltar que, nos primeiros 50 anos de atuação do Banco Mundial, criado em 1944, o Brasil recebeu seu primeiro empréstimo, em 1949, que, inicialmente, foi utilizado para investimentos estruturais na agricultura, energia, transportes e indústria, conforme aponta Soares (1998). A autora chama atenção ao fato de que nos períodos compreendidos entre 1955 e 1957 e de 1960 a 1964, por razões de discordâncias políticas, o Brasil não teve empréstimos aprovados pelo Banco. No primeiro período, decorrente da política desenvolvimentista nacionalista de Vargas e, no segundo, pelo rompimento de Juscelino com o Fundo Monetário Internacional (FMI), ou seja, em razão de discordâncias políticas, que se agravaram com o posicionamento político do governo de João Goulart.

No entanto, o Ministério da Educação já contava com a assistência técnica internacional para o ensino industrial, por meio de um convênio firmado em 1946 com a Inter-American Foundation, órgão vinculado ao governo dos Estados Unidos (EUA). Essa busca pelo governo brasileiro por assistência havia sido fomentada pela I Conferência de Ministros e Diretores de Educação de países das Américas, realizada em Havana, em 1943. Assim, conforme previa no convênio, houve a instalação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), dentro do Ministério da Educação, cuja função era atuar com os programas de cooperação, dirigidos por um representante da fundação. Esse convênio foi posteriormente absorvido nos convênios entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), conhecidos como convênios MEC-USAID (Cunha, 2000).

Durante o período acima mencionado de ausência de financiamentos pelo Banco Mundial diretamente à educação, conforme apontou Soares (1998), no que se refere ao ensino profissional federal, em 1959, por meio da Lei n. 3.552 de 16 de fevereiro, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias, obtendo autonomia didática e de gestão, e passaram a ser denominadas Escolas Técnicas Federais.

Em 1961, foi aprovada a primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, equiparando todos os ensinos médios, de modo que o ensino médio técnico passou a habilitar, formalmente, o prosseguimento no ensino superior. No entanto, conforme apontam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), o dualismo na educação, supostamente extinto do plano formal, permaneceu no plano dos valores e do conteúdo da formação propedêutica e técnica: a formação propedêutica consistia em uma formação geral básica plena, dando vantagens no acesso ao ensino superior e à cultura geral; e a formação técnica, de igual carga horária, era organizada com a predominância da parte específica em relação à geral, para que os filhos das classes trabalhadores se inserissem no mercado de trabalho.

No segundo governo do Regime Militar (1964-1985), para tentar atender à crescente demanda por profissionais técnicos de nível médio⁴⁷ para o sistema fabril, a habilitação profissional tornou-se obrigatória no ensino secundário por meio da Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, LDB de 71 (Lei n. 5.692, 1971, 11 agosto).

Essa compulsoriedade da formação técnica vem ao encontro de definições dos princípios norteadores para a concessão de crédito à educação brasileira, pelo Banco Mundial, nas quais, segundo Fonseca (1998), evidencia uma concepção de educação para atendimento do projeto de desenvolvimento do Banco, que considera a educação um fator direto de crescimento econômico, ao prover técnicos de 2º grau para o setor produtivo industrial e agrícola, conferindo, assim, uma ênfase ao ensino profissionalizante, sendo o recurso concedido destinado aos centros escolares profissionalizantes.

Isso, pois, com a entrada dos militares, o Banco Mundial (BIRD) retomou e ampliou progressivamente os empréstimos ao Brasil, tornando o país, na década de 1970, o maior tomador de recursos do BIRD, além de ter sido uma época em que se estabeleceram as melhores relações entre o Banco e governo brasileiro, conforme pontua Soares (1998).

Ou seja, para “minimizar” a defasagem da educação brasileira, segundo Fonseca (1998), a cooperação técnica internacional para a educação, junto aos países em desenvolvimento, vem sendo realizada desde a década de 1970, inicialmente, pelo Banco Mundial. Essa cooperação consiste na doação financeira e monitoramento aos órgãos centrais de decisão, no que se refere às políticas, planejamento e gestão da educação. No entanto, a autora chama atenção ao fato da política de crédito do Banco à educação ter por denominação cooperação ou assistência técnica, no entanto, ser de fato um cofinanciamento constituído por um modelo de empréstimo convencional, considerando os pesados encargos, rigidez das regras e exigências de pré-condições financeiras e políticas para o processo de financiamento, além dos créditos concedidos à educação integrarem a dívida externa do país.

No que se refere a essa “ajuda” aos países subdesenvolvidos, ora denominados emergentes ou “em desenvolvimento”, Arapiraca (1982), também discute sua verdadeira finalidade e descreve a existência de inúmeras agências internacionais prestadoras de assistência técnica a países como o Brasil, como a Organização das Nações Unidas (ONU) que comanda outras agências específicas – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Programa

⁴⁷ A regulamentação da profissão de técnico de nível médio havia sido estabelecida em 1968 (Lei n. 5.524, 5 novembro), tendo esse profissional um papel político intermediário entre os operários não qualificados e o escalão superior que controla o poder político econômico, e, portanto, a função de representá-los (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2012).

das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização Mundial da Saúde (OMS), etc.; agências comandadas diretamente pelos governos nacionais, como a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), Agência Canadense de Desenvolvimento Internacional (CIDA), etc.; e agências comandadas pelo setor financeiro, como o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), dentre outras.

Para esse autor, para ser operacionalizada a ajuda, faz-se necessário institucionalizar uma intermediação, por meio de programas e projetos. Essa racionalização aflora a contradição existente na função social da ajuda internacional aos países em desenvolvimento, pois legitima uma forma de controle social dos agentes doadores em relação aos seus receptores, cujos interesses dos primeiros são ocultados, por meio da criação de necessidades de ajuda aos segundos.

Nesse sentido, segundo Arapiraca (1982), a ajuda não deve ser entendida como filantropia, uma vez que se trata de uma questão político-ideológica, pois essa ocorre quando os países do bloco hegemônico se veem ameaçados diante do colapso que podem causar nos países periféricos, em razão da exploração a qual são submetidos por eles, ameaçando a condição de consumidores de seus produtos e tecnologias e de abastecedores de matéria-prima para sua produção.

Posto isso, os cursos técnico-industriais de primeiro ciclo, denominados ginásios industriais, promovidos pelas Escolas Técnicas Federais, foram desativados, em razão da nova proposta da LDB de 71 (Lei n. 5.692, 1971, 11 agosto), sendo implantados cursos superiores de engenharia⁴⁸ em algumas delas, que se converteram, por meio da Lei n. 6.545 (1978, 30 junho), nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Mais de uma década depois foram convertidas todas as demais, por meio da Lei n. 8.948 (1994, 8 dezembro).

A origem dessa conversão está atrelada ao primeiro dos cinco projetos de investimento do Banco Mundial, executados no período compreendido entre os anos de 1971 e 1978, diretos na área da educação, por meios de acordos com o Ministério da Educação – MEC/BIRD, destinados para a melhoria e expansão do ensino técnico de 2º grau industrial e

⁴⁸ Inicialmente com a oferta do curso de Engenharia de Operação, que consistia em uma formação de nível superior de cunho tecnológico em vez de acadêmico e de menor duração, que deveria ser ministrado nas escolas superiores de engenharia já existentes, mas que não o fizeram por, juntamente aos conselhos profissionais, oporem resistência em reconhecer esses tipos de curso. O curso de Engenharia de Operação foi posteriormente transformado em Engenharia Industrial, com igual carga horária das demais engenharias – cinco anos, diferenciando-se por sua característica predominantemente prática, direcionada à gestão dos processos industriais (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2012).

agrícola, contando com a cooperação técnica da Universidade de Oklahoma – EUA (Fonseca, 1998).

Segundo Cunha (2005, 2014), a obrigatoriedade de habilitação profissional imposta a todas as escolas secundaristas não se efetivou na prática. Esse tipo de ensino não era desejado pela elite aos seus filhos. Além disso, impactou a ausência de recursos das escolas públicas regulares e a diminuição dos lucros das privadas para a plena oferta de cursos técnicos, em termos estruturais. Diante disso, foi publicado o Parecer No. 76/1975 (1975, janeiro como citado em Cunha, 2014) do Conselho Nacional de Educação (CNE) para flexibilização curricular das habilitações e, após 10 anos, a compulsoriedade foi retirada por meio da Lei n. 7.044 (1982, 18 outubro) que restabeleceu o ensino de segundo grau geral separado ou unido do ensino secundário de formação profissional, de maneira opcional.

Iniciado o processo de industrialização no Brasil promovido durante o governo Vargas (1930-1945; 1951-1954), e posteriormente pela política desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek (1956-1961), o país vivenciou sua intensificação durante a ditadura militar (1969-1973) com o Milagre Econômico Brasileiro, que desencadeou, desde a Era Vargas, uma expectativa da chegada do Estado de Bem Estar Social, modelo político-econômico então vigente nos países do ocidente europeu e nos Estados Unidos, por exemplo, como tentativa de impedir o avanço do socialismo após a 2ª Guerra Mundial, e que não se concretizou. Pairou também a expectativa dos jovens, estudantes de ensino médio, seduzidos com a oferta de cursos técnicos de nível médio, serem absorvidos pelo mercado de trabalho, considerando o crescimento do parque industrial, levando-lhes à escolha de não prosseguir nos estudos de nível superior (Santos, 2017). Reforçando assim a dicotomia das oportunidades e possibilidades aos filhos dos trabalhadores e aos filhos da burguesa brasileira, constituída pela elite e pelos estratos intermediários.

Na década de 1970 os Estados de Bem-estar Social entram em declínio, e no Brasil os governos militares autoritários. Paulatinamente os países regidos sob aquele regime político-econômico passam a adotar medidas de desregulamentações de direitos sociais e da economia, com a saída do Estado como garantidor de condições dignas de existência a todos por meio da distribuição de riquezas, porém mantida a sua intervenção para garantir o lucro dos capitalistas e a ampliação do capital para uma minoria, sob o modelo do neoliberalismo. No Brasil, os movimentos sociais e o sindicalismo ganham força e impulsionam a redemocratização do país. Obtiveram conquistas parciais com as eleições de 1984 para deputados constituintes, para as prefeituras das capitais em 1985 e, por fim, para presidente em 1989 (Santos, 2017).

Nesse clima, em 1987, ao ser instalado o Congresso Nacional Constituinte, a sociedade civil, representada pelas entidades educacionais e científicas, promoveu a defesa do tratamento unitário da educação brasileira, do ensino infantil ao ensino médio, e o debate teórico da relação entre o trabalho e a educação, sob a concepção da necessária vinculação da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo, para que fossem incorporados na Constituição de 1988, e que também serviria de base para a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2012; Ciavatta, 2009). Sendo disposto em seu Artigo no. 205 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (1988, 5 de outubro).

A partir de 1990 intensifica-se a influência dos organismos internacionais nas reformas na educação brasileira e sob as orientações neoliberais que passaram a vigorar. A exemplo disso, em 1989 ocorreu um encontro em Washington – EUA, com os economistas das principais instituições financeiras internacionais situadas naquela cidade, como o FMI, o BIRD e o Tesouro dos EUA, que ficou conhecido como o Consenso de Washington. Nesse encontro foram estabelecidas propostas para reformulação econômica dos países da América Latina, tendo por base a privatização de empresas estatais, reforma fiscal e tributária para desoneração das empresas, disciplina fiscal dos Estados-Nação com o corte de gastos e de servidores públicos, desregulamentação econômica e das leis trabalhistas, e abertura comercial e econômica para investimentos estrangeiros. Além disso, baseadas na concepção de que a educação é propulsora do desenvolvimento econômico e da redução da pobreza (Santos, 2017).

Em 1990, na Conferência Mundial de Jomtien ocorrida na Tailândia com a participação das agências internacionais e de representantes governamentais e não governamentais de 155 países, incluído o Brasil, foi elaborada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, documento norteador para o estabelecimento da aprendizagem básica para todas as pessoas, subscrito pelos países, que assumiram o compromisso em colocá-lo em prática em planos decenais.

Em consonância com os ideários neoliberais, tal documento traz em seu preâmbulo a concepção de que a educação é capaz de resolver as mais diversas mazelas sociais, ou seja, que a “educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social,

econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 1990).

As estratégias estabelecidas na Declaração preconizam aos países: universalizarem o acesso à educação, com uma maior atenção às meninas e mulheres por historicamente serem excluídas do processo educativo, e aos demais grupos minoritários; focarem-se na aprendizagem em vez dos quantitativos de matrículas, com a utilização de abordagens ativas e participativas; ampliarem os meios de alcance da educação básica, por meio de programas auxiliares não formais, e com o uso de tecnologias de comunicação e informação; proporcionarem ambientes adequados para favorecerem a aprendizagem, contemplando a atenção à saúde nutricional, física e emocional de crianças e adolescentes, bem como a educação dos pais e responsáveis; e fortalecerem a ação coordenada e integrada de todos os atores do processo educativo – família, professores, gestores, órgão governamentais e não governamentais, setor privado, comunidades locais, grupos religiosos, dentre outros (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 1990).

Sob o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2003), de orientação neoliberal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n. 9.394 (1996, 20 dezembro) – foi reformulada de forma autocrática e sem considerar os anseios dos educadores brasileiros⁴⁹, em prol da retrógrada elite local, conforme explicita Santos (2017), e em um movimento iniciado nos governos anteriores de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1995). Ela trouxe a desobrigação do Estado na oferta do ensino profissional, que poderia ocorrer nos estabelecimentos de ensino médio, nas instituições especializadas em educação profissional públicas ou privadas ou, ainda, nos próprios ambientes de trabalho. Além disso,

⁴⁹ Os primeiros projetos de lei que serviriam de base para a substituição da LDB de 1971 – o primeiro projeto da nova LDB apresentado pelo deputado Octávio Elísio e os substitutivos apresentados pelo deputado Jorge Hage – foram construídos por um longo processo democrático, que se estendeu de 1980 a 1990, com a participação de educadores progressistas, entidades científicas de educação e da sociedade civil organizada, a partir das discussões e reivindicações suscitadas em congressos científicos e em diversas audiências públicas. Tinham por perspectiva educacional predominante uma educação básica que associasse a educação geral às bases de uma educação tecnológica e politécnica, que, mediante a ampliação da carga horária, poderia incluir objetivos adicionais de educação profissional para propiciar a formação técnica dada a imposição da realidade brasileira do necessário direcionamento imediato dos jovens para o mercado de trabalho. Ou seja, sob essa concepção, o Ensino Médio possuiria uma base unitária de formação geral para todos, o que possibilitaria a travessia dos jovens para uma nova realidade, em oposição à LDB de 1971 que sistematizou para o ensino médio técnico um currículo predominante de formação específica, em detrimento da formação geral. Sob “o ideário da politécnica” buscava-se “romper com a dicotomia entre educação básica e técnica” e o resgate “do princípio da formação humana em sua totalidade”, por meio da integração da “ciência e cultura, humanismo e tecnologia” nos processos de ensino, como fundamento epistemológico e pedagógico, para o “desenvolvimento de todas as potencialidades humanas”, e, assim, possibilitar uma “formação ampla e integral” de modo a também ampliar as possibilidades dos “estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados”. No entanto, esses projetos iniciais da nova LDB foram rejeitados e em seus lugares foi aprovado o projeto apresentado pelo deputado Darcy Ribeiro que veio a se tornar a Lei n. 9.394, LDB de 1996 (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2012, pp. 35-36).

traz a indicação de ser instituída uma normatização específica ao seguimento profissionalizante e estabelece o prazo de um ano da data de sua publicação para o encaminhamento do Plano Nacional da Educação (PNE) ao Congresso Nacional, com as diretrizes e metas para vigência nos 10 anos seguintes, consonantes com a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos de Jomtien, de forma expressa.

Libâneo (2012) atribui à Declaração de Jomtien o princípio da decadência da educação brasileira, iniciada no Governo FHC, mas que continuou sendo base das políticas educacionais de todos os demais governos que o sucederam, inclusive os de outro espectro político, como os governos do Partido dos Trabalhadores (PT) de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e de Dilma Rousseff (2011-2016), e que se perdura até os dias atuais.

Segundo Libâneo (2012), as diretrizes dos organismos internacionais levam a educação para um caminho duplo, sendo a oferta de um tipo de escola, destinada aos pobres, para acolhimento, integração social e assistência, de forma a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem voltadas ao melhor agir no cotidiano. Em outro lado, tem-se uma escola assentada na oferta de condições para o pleno desenvolvimento cognitivo, moral e afetivo, por meio da apropriação do conhecimento científico e das objetivações culturais produzidos pela sociedade, que por sua vez é desejada e possibilitada às elites.

Com a abertura para a iniciativa privada se expandir propiciada pela LDB de 1996 (Lei n. 9.394, 1996, 20 dezembro) ao também destinar a oferta do ensino profissionalizante às instituições especializadas, sob o Decreto n. 2.208 (1997, 17 abril), que traz a regulamentação específica à educação profissional, tem-se a oficialização do ensino médio profissionalizante como nicho de mercado (Santos, 2017).

E assim, com a regulamentação do ensino profissional ocorrida um ano depois da LDB, essa modalidade passou a ser constituída por diversos níveis:

I – básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; II – técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto; III – tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico. (Decreto n. 2.208, 1997, 17 abril, p. 1).

Esse decreto excluiu a possibilidade de a educação profissional ser ofertada integrada ao ensino médio, podendo ser sequencial ou concomitante a ele. Tal reordenamento se processou em razão do discurso circulante entre integrantes do governo de que era mais adequado que a formação profissionalizante fosse delegada ao setor privado, uma vez que os egressos do ensino médio técnico não estavam se dirigindo diretamente para o mercado de

trabalho, sendo um “crime capital” escolherem prosseguir seus estudos nas universidades, sobretudo nos “cursos de elite”, principalmente, os estudantes oriundos das então Escolas Técnicas Federais (Santos, 2017, p. 190-191).

Em atendimento à reforma, as Escolas Técnicas Federais extinguiram a modalidade do ensino médio integrado ao técnico, ou seja, retiraram a formação geral oferecida nos cursos técnicos correspondente à etapa final da educação básica. Em 1999, ocorreu a efetivação do Sistema de Educação Tecnológica, instituído por lei, em 1994 (Lei n. 8.948, 8 dezembro), e que também transformou as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET).

Logo, sob a lógica política neoliberal do Estado Mínimo, para Santos (2017), esse redirecionamento do ensino profissionalizante atende, principalmente, à duas finalidades: cortar gastos com a educação pública, haja vista que o ensino profissionalizante integrado ao médio é mais caro que o propedêutico; e o empresariado lucrar com a educação do trabalhador.

Alinhado às mesmas orientações neoliberais internacionais da LDB de 1996 (Lei n. 9.394, 1996, 20 dezembro) e do Decreto n. 2.208 (1997, 17 abril), para a qualificação e requalificação de trabalhadores em massa de forma aligeirada, fragmentada e voltada para as necessidades do mercado, foi criado em 1996 o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), sob a direção do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), com a utilização dos recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), e o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), em 1997, a partir de um empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), sob a gestão do MEC em parceria com o MTE (Cêa, 2004; 2006; Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2012).

Conforme explicam Oliveira (2004) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), após a promulgação do Decreto n. 2.208 (1997, 17 abril) ocorreram diversos embates e debates entre educadores, intelectuais da educação e das instituições representativas dos trabalhadores e da educação profissional federal. Grupos progressistas pleiteavam a recomposição do ensino médio integrado ao técnico e uma educação profissional alinhada ao interesse dos trabalhadores em detrimento dos empresários, em oposição ao que se estabelecia naquele decreto, mediante a sua revogação. Assim, para atendimento dessas reivindicações, e para que se efetivasse uma promessa de campanha, foi promulgado o Decreto n. 5.154 (2004, 23 julho) no governo Lula. Logo, por meio desse decreto houve o retorno da oferta do ensino profissional integrado ao médio.

O novo decreto teve por fundamento os documentos⁵⁰ produzidos nos seminários promovidos pela então Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC (SEMTEC/MEC) para o amplo debate democrático sobre a reforma do ensino médio efetuada de forma autocrática na gestação da LDB de 1996 (Lei n. 9.394, 1996, 20 dezembro) e com a publicação do Decreto n. 2.208 (1997, 17 abril). Os seminários contaram com a participação de representantes dos diversos setores envolvidos com a educação profissional, como as entidades representativas dos trabalhadores, o Sistema S, secretarias de educação de estados e municípios, organizações ligadas à educação e as instituições de ensino federais, e sob diversas orientações político-sociais, incluindo educadores e estudiosos alinhados à esquerda, como Frigotto, Ciavatta, Ramos e Kuenzer (Oliveira, 2004; Santos, 2017; Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2012).

Conforme Santos (2017), os debates nos seminários foram influenciados por duas principais concepções: a manutenção do Decreto n. 2.208 (1997, 17 abril) com uma educação profissional desvinculada do ensino médio propedêutico; e a proposta de uma educação profissional tecnológica baseada na politecnia, e o que viria a se tornar o Decreto n. 5.154 (2004, 23 julho).

Ainda, segundo Silva e Invernizzi (2008), Cêa (2006) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), no interior das discussões houve disputas entre três grupos, sendo um conservador que pleiteava a manutenção do Decreto n. 2.208 (1997, 17 abril), e dois grupos progressistas, sendo um deles tendo Kuenzer como expoente, que reivindicava a revogação desse decreto e a criação de uma nova política educacional. O outro grupo da esquerda progressista, liderado por Frigotto, Ciavatta e Ramos, defendia a promulgação de um novo decreto, com a revogação do anterior, contemplando e legitimando a integração do ensino médio técnico, uma vez que já estava anunciada, ainda que de forma ambígua, na LDB de 1996 (Lei n. 9.394, 1996, 20 dezembro) em seu Artigo 39º: “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”.

A proposta de revogação do decreto dos grupos progressistas acabou referendada. Contudo, os documentos oriundos das discussões, ainda que em seu cerne trouxeram a concepção de uma educação profissional pautada na emancipação dos trabalhadores e sob responsabilidade do Estado, também revelaram elementos alinhados à ideologia neoliberal,

⁵⁰ São as principais publicações decorrentes das discussões dos seminários promovidos pela SEMTEC: Educação profissional: concepções, experiências, problemas e propostas: anais (Ministério da Educação, 2003); Proposta em discussão: políticas públicas para a educação profissional e tecnológica (Ministério da Educação, 2004) e Ensino médio: ciência, cultura e trabalho (Frigotto & Ciavatta, 2004).

como as possibilidades de uma formação para a empregabilidade e flexibilidade do trabalhador em face do seu próprio desenvolvimento e da nação. Como resultado, o Decreto n. 5.154 (2004, 23 julho) teve por base uma política de conciliação entre os interesses dos capitalistas e da classe trabalhadora, uma vez que mantiveram inalteradas a organização de cursos concomitantes, subsequentes e aligeirados para a formação continuada de trabalhadores e possibilitada também a oferta desses cursos pelo setor privado e outras organizações, mantendo-se a dicotomia educativa e um nicho de mercado ao empresariado (Cêa, 2006; Silva & Invernizzi, 2008; Santos, 2017; Azevedo, Shiroma & Coan, 2012). De modo que fica evidente, conforme apontam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), que o Governo Lula não colocou em pauta mudanças estruturais, uma vez que é expressão da esquerda heterogênea em aliança com os conservadores, o que refletiu na construção e implementação desse novo decreto.

Chama a atenção Santos (2017) que tal questão torna-se evidente ao ser regulamentado pelo Conselho Nacional de Educação - CNE o conteúdo do ensino médio e da educação profissional, que são caracterizados como de naturezas distintas, conforme o Parecer n. 39 (2004, 8 dezembro) de aplicação do Decreto n. 5.154 (2004, 23 julho) na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio (p. 405):

O conteúdo do Ensino Médio é pré-requisito para a obtenção do diploma de técnico e pode ser ministrado “simultaneamente” com os conteúdos do ensino técnico. Entretanto, um não pode tomar o lugar do outro. São de natureza diversa. Um atende a objetivos de consolidação da Educação Básica, em termos de “formação geral do educando para o trabalho” e outro objetiva a preparação “para o exercício de profissões técnicas”. Neste sentido, são intercomplementares e devem ser tratados de forma integrada, “relacionando teoria e prática no ensino de cada disciplina” (Inciso IV do Artigo 35).

Logo, promove-se a separação entre a formação geral e a formação técnica no interior de um currículo supostamente integrado, no que se refere aos cursos técnicos integrados ao ensino médio, uma vez que se configura dicotômico, ainda que no referido Parecer tenha-se a tentativa de ser expresso o contrário.

Assim, segundo Ramos (2008), na política educacional brasileira convivem duas principais visões que a fundamentam. Uma delas pautada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs), instituídas pelo CNE, baseadas no desenvolvimento de competências e habilidades, adequação ao mercado e flexibilização curricular de acordo com a dinâmica socioproductiva. E a visão que fundamentou o Decreto No. 5.154/2004, baseada nos princípios da educação tecnológico-politécnica.

Em 2004, a Rede Federal de Educação Tecnológica (REPCT), constituída pelos CEFETs, Escolas Agrotécnicas Federais, Escola Técnica Federal de Palmas – TO e Escolas

Técnicas vinculadas às Universidades Federais, passam a poder criar e implantar cursos em todos os níveis e modalidades da educação profissional de maneira autônoma. Além disso, as Escolas Agrotécnicas Federais são autorizadas excepcionalmente a ofertarem cursos de graduação tecnológica, uma vez que essas instituições possuem a característica da oferta de educação verticalizada, ou seja, de nível médio, superior e educação continuada. Em 2005 é criada a primeira universidade da Rede, a Universidade Federal Tecnológica do Paraná, a partir da transformação do já existente CEFET Paraná (Ministério da Educação [MEC], 2010).

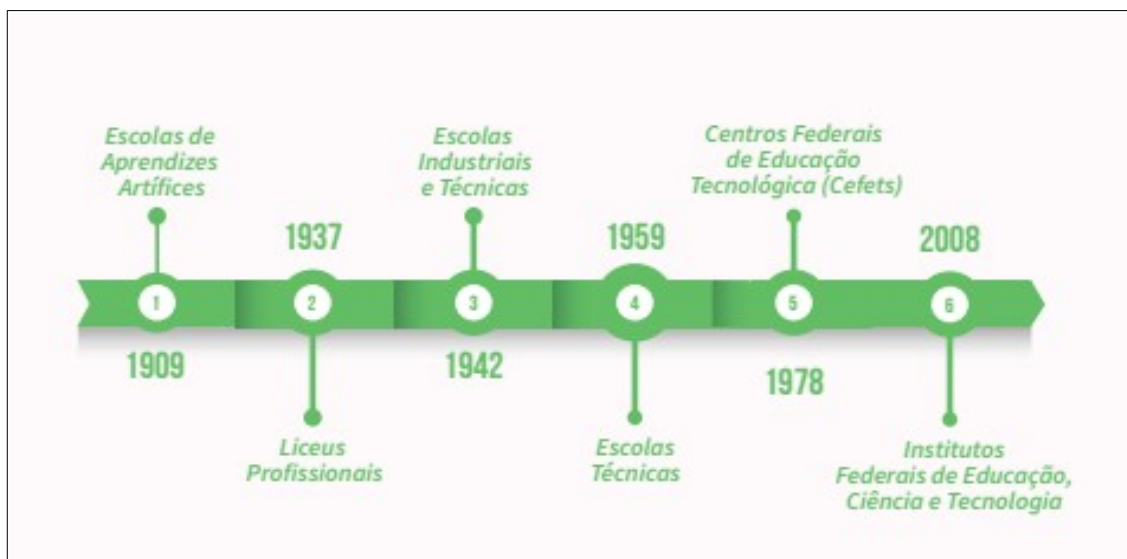
Conforme o MEC (2010), a primeira fase de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica começou em 2006 e a segunda em 2007, período em que foram implantadas unidades em localidades que não possuíam essas instituições, notadamente nas regiões periféricas das grandes metrópoles e em municípios do interior dos estados, com a prerrogativa da oferta de cursos vinculados aos arranjos produtivos locais para melhor aproveitar e desenvolver suas potencialidades de desenvolvimento econômico-produtivo e de geração de trabalho e renda.

Já na segunda fase, por meio da adesão das instituições da rede já existentes⁵¹, em 2008, foi formalmente criada a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (REPCT), formada pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia⁵², a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG), Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, e o Colégio Pedro II, para efetivar o novo projeto educacional que havia sido atribuído aos CEFETs (MEC, 2010).

⁵¹ Conforme estabelecido no Decreto n. 6.095 (2007, 24 abril), que sistematizou o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica existentes para se constituírem nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IF.

⁵² Conforme ilustrado na Figura 7, criados em 2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e demais instituições que compõem a Rede de Educação Profissional, possuem seu marco histórico de origem datado em 23 de setembro de 1909, quando foram criadas as 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, por iniciativa do então presidente da República, Nilo Peçanha.

Figura 7. Trajetória da Rede Federal



Fonte: Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica [CONIF] (2018).

No que se refere às finalidades e características da nova proposta de educação profissional atribuída aos então CEFETs, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas que foram integradas ou transformadas em Institutos Federais - IFs estão descritas no artigo 6º da Lei de sua criação (Lei n. 11.892, 2008):

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

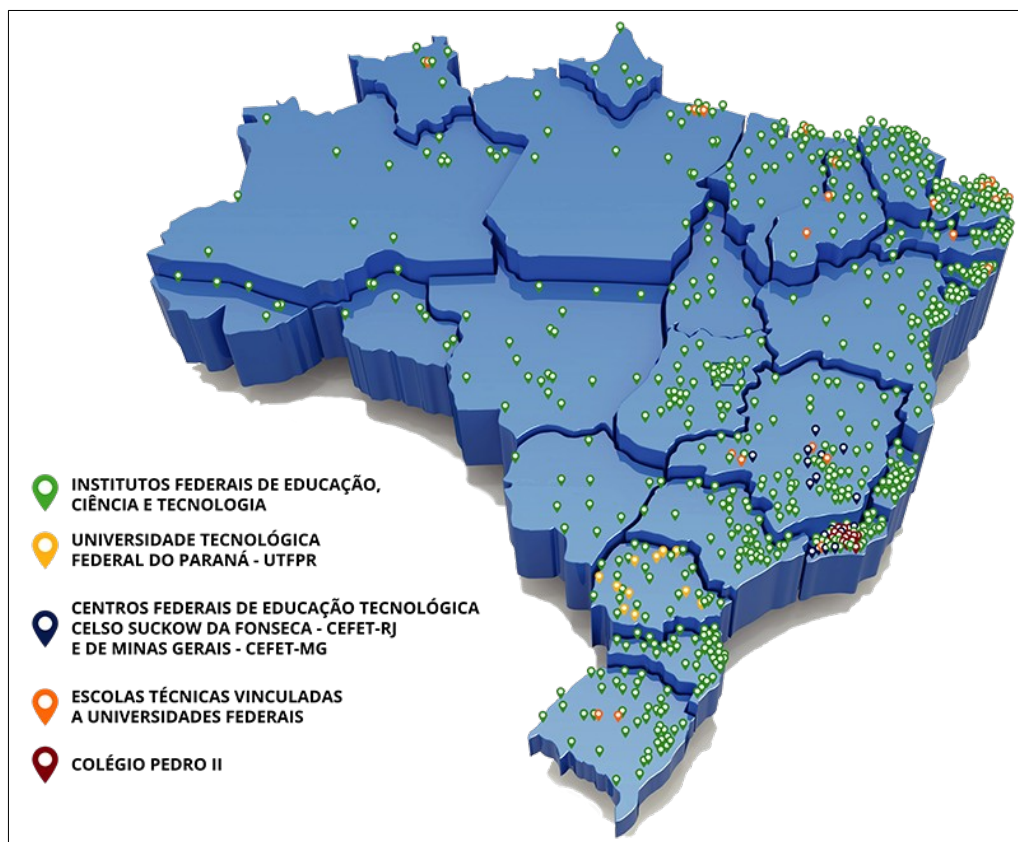
Trata-se, portanto, de uma nova institucionalidade que tem por principais elementos inovadores, segundo aponta Pacheco (2010, 2011, 2015): a ênfase na verticalidade das ofertas formativas, dispostas por eixos tecnológicos sob os diferentes níveis de ensino; a certificação dos saberes dos conhecimentos adquiridos pelos trabalhadores em suas experiências; a formação de professores para a educação básica e profissional, em especial nas áreas em que há maior necessidade desses profissionais; a capilaridade das unidades de ensino que também estão dispostas em regiões interioranas e nas periferias dos grandes centros, cujos arranjos produtivos dessas localidades devem ser o foco de desenvolvimento econômico e humano por meio das ofertas formativas e de transferência de tecnologias a partir das atividades de pesquisa e extensão; e o compromisso em contribuir com as políticas públicas para a melhoria das condições de vida da população.

Para resolver a problemática da empregabilidade, a formação inicial e continuada dos trabalhadores financiada com recursos públicos para oferta nas instituições de ensino públicas e pela iniciativa privada é também fomentada e intensificada com o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado por meio da Lei n. 12.513 em 2011. Programa esse em consonância com as orientações dos organismos internacionais, a exemplo do estabelecido na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, assim como os Decretos n. 2.208 (1997, 17 abril) e n. 5.154 (2004, 23 julho), independente de seus elaboradores ou defensores serem progressistas ou conservadores (Silva, 2016).

Posto isso, conforme evidencia Silva (2016) e Santos (2017) com base nos dados do Censo da Educação Básica sistematizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entre os anos de 2011 e 2014 houve um incremento significativo na quantidade de matrículas em cursos da educação profissional e um deslocamento percentual das matrículas efetivadas nas instituições públicas para as privadas, sobretudo na modalidade subsequente, haja vista que são mais baratos, possibilitando maiores lucros aos empresários.

Conforme os dados atualizados do Ministério da Educação em 2019, a Rede Federal de EPCT está composta por: 661 unidades descentralizadas de ensino (ou *campus*) em atividade, vinculadas a 38 Institutos Federais; 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET); a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); e 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II, distribuídas em todas as unidades federativas do Brasil, conforme a Figura 8.

Figura 8. Distribuição dos *campi* da Rede Federal de EPCT no território nacional



Fonte: Ministério da Educação [MEC] (2018c).

Importante ressaltar que a consolidação da REPCT e em especial a gestão dos Institutos Federais se deram no segundo mandato do Governo Lula (2003-2011), sob o contexto internacional de uma intensa crise capitalista financeira nos países do norte, eclodida em 2008, que culminou na falência de bancos, fechamento de empresas, aumento da dívida pública dos países e na elevação drástica dos índices de desemprego, consequências que atingiram o Brasil de forma mais significativa anos depois, entre o final de 2014 e início de 2015⁵³.

Segundo Pochmann (2010), diante da ruína da hegemonia neoliberal liderada pelos EUA, que apresentava sinais desde a queda do muro de Berlin (1989), sendo evidenciada pela crise de 2008, fazia-se necessário um reordenamento do capitalismo mundial e um reposicionamento do Brasil na economia dependente dos países do sul, deixando o papel de liderado para assumir o protagonismo de um novo padrão de desenvolvimento suprarregional,

⁵³ Pode-se considerar que uma das estratégias de conter os impactos da crise no Brasil foi a criação do Programa Minha Casa Minha Vida, em 2009, com a injeção de bilhões de reais pelo governo nos bancos para subsidiar os financiamentos habitacionais, viabilizando a geração de empregos diretos e indiretos no setor da construção civil e em toda a sua cadeia produtiva, bem como o consumo da população.

baseado no avanço das forças produtivas, ambientalmente sustentáveis e com a justa repartição das riquezas produzidas entre a população. De modo que o reposicionamento do desenvolvimento brasileiro depende dos investimentos públicos e privados nos setores produtivos e que são acompanhados pelos investimentos em educação. Assim, o Plano de Expansão da Rede Federal foi instituído em 2005, retomando a abertura de novas unidades de ensino que havia sido proibida em 1994, sendo o novo padrão de desenvolvimento incorporado nas finalidades das instituições da Rede, a partir de 2008.

Como chama a atenção Antunes (2020), sabe-se que no primeiro mandato do governo Lula, iniciado em 2003, não houve o rompimento com os projetos neoliberais em curso desde o Governo Collor, caracterizando-se, portanto, pela continuidade de seu antecessor, FHC, sem questionamentos à hegemonia dos capitais financeiros e dos mandos e desmandos do Fundo Monetário Internacional – FMI. Com uma política de conciliação, o que o permitiu ganhar as eleições, foram implementados programas sociais assistencialistas, a exemplo do Bolsa Família para os setores mais pobres, ao mesmo tempo em que se atendia aos interesses das classes dominantes. No segundo mandato, iniciado em 2007, ainda que mantida a mesma política, foram ampliados os programas e ações de governo que beneficiavam as classes trabalhadoras, a exemplo da criação dos Institutos Federais, sem ter deixado de também ampliar os lucros dos grandes capitais.

No governo de sua sucessora Dilma Rousseff (2011-2016), foi dada continuidade a essa política, que até então havia sido útil para as classes dominantes. Mas, diante do quadro econômico desfavorável a esses grupos com o agravamento da crise mundial que acabou atingindo a economia brasileira, e apoiados pelo legislativo e judiciário, demandaram ao governo a realização de ajustes fiscais e a intensificação das (contra)reformas em curso, que visavam principalmente a demolição dos direitos do trabalho que ainda existiam no país, para garantir a alta remuneração dos capitais. Ainda que o executivo tenha implementado algumas das medidas impostas (e também por tê-las implementado), a presidenta Dilma perdeu o apoio de partes da burguesia e da população em seu processo de reeleição. No entanto, foi democraticamente reeleita em 2015, ainda que sob uma disputa acirrada, sendo dada continuidade nas medidas de austeridade dos ajustes fiscais (impactando, por exemplo, no processo de expansão dos IFs e manutenção das unidades existentes em razão dos cortes no orçamento público), o que gerou descontentamento na população e, ainda, nas frações da burguesia por não se darem por satisfeitas (Antunes, 2020).

Por meio do golpe parlamentar de 2016, que resultou no processo de impeachment da presidenta, assumiu o vice Michel Temer (2016-2018), configurando um “governo

terceirizado" com o objetivo de implementar todas as medidas exigidas pela burguesia, quais sejam, a destruição completa do que restava dos direitos trabalhistas, da previdência, saúde e educação públicas (Antunes, 2020), a exemplo da efetivação da contrarreforma do Novo Ensino Médio.

E por fim, o atual governo de extrema-direita de Jair Messias Bolsonaro, com mandato iniciado em 2019, que emergiu sob o contexto de conquistas da extrema-direita pelo mundo, tanto nos países do norte quanto na América Latina, veio para dar continuidade a esse projeto de contrarreformas, uma vez que se apresentou na época como a única alternativa capaz de enfrentar o risco da burguesia e das classes populares (desacreditadas pela perda de direitos, perspectivas de vida e pela corrupção) de verem o governo ser retomado pelo PT. E assim as classes dominantes impuseram ao governo uma equipe ultraliberal para garantia de implantação do programa econômico que tanto exigem (Antunes, 2020).

Dessa forma, conforme explica Antunes (2020), a crise estrutural do capital engendra uma nova engenharia de dominação, calcada na pragmática neoliberal associada à reestruturação produtiva global, comandada pelo capital financeiro, que tem exercido poder sobre os demais capitais. Essa lógica requer a destruição da classe trabalhadora, de seus laços de solidariedade e consciência de classe, além de exercer o domínio sobre todas as esferas da vida dos sujeitos. E assim, a destruição dos direitos do trabalho é uma exigência inegociável dos grandes capitais, precarizando os diversos tipos de trabalho e intensificando a crise estrutural do emprego.

Logo, diante da crise estrutural do emprego ou da crise do trabalho assalariado, em razão da diminuição do trabalho vivo e aumento do trabalho morto com a crescente incorporação de tecnologia e de novas formas de organizar o trabalho para os ganhos de produtividade, tem se adotado como estratégia preferida para combatê-la pela maioria dos países, sobretudo os periféricos como o Brasil e com o apoio dos organismos internacionais, o ataque sobre os seus efeitos. Desse modo, as ações governamentais têm por foco a inserção social precária, por meio de políticas de formação profissional, como ocorre em nosso país, principalmente a partir de 1990, sendo intensificadas ao longo dos anos (Frigotto, 2012).

Depreende-se, portanto, que as instituições de ensino, tais como os Institutos Federais e suas ofertas formativas trata-se também de estratégias para a inserção social daqueles que estão excluídos ou à margem do sistema, sem modificar as suas estruturas. No entanto, nessas mesmas fissuras que também se pode promover transformações por meio dos processos de formação dos trabalhadores, o que tem sido proposto pela educação profissional brasileira, em especial do ensino médio integrado ao técnico.

3.2.1 A educação profissional do ensino médio integrado ao técnico

Ao longo da história de organização do complexo educativo do Brasil, por meio dos dispositivos legais desvela-se que a educação profissional é destinada às classes menos favorecidas. Nesse processo ocorreram diversas modificações em seus princípios e direcionamentos, contudo ainda alinhados ao objetivo de reprodução do capital, em detrimento da formação humana. E assim, o dualismo na educação brasileira se expressa de modo mais evidente no ensino médio, pois esse se trata ou de uma formação propedêutica para o prosseguimento nos estudos de nível superior ou para inserção imediata no trabalho. Contudo, importante frisar que a educação, quer seja profissional ou propedêutica, em linhas gerais, tem por objetivo principal, em nossa sociedade, a formação para o trabalho, tal como elucida Savani (2007, p. 160) ao tratar sobre a educação elementar básica de nível fundamental e médio:

Uma vez que o princípio do trabalho é imanente à escola elementar, isso significa que no ensino fundamental a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta. Ou seja, o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade. A escola elementar não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho, porque ela se constitui basicamente como um mecanismo, um instrumento, por meio do qual os integrantes da sociedade se apropriam daqueles elementos, também instrumentais, para a sua inserção efetiva na própria sociedade. Aprender a ler, escrever e contar, e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade. Se no ensino fundamental a relação é implícita e indireta, no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho.

Desse modo, ao que nos parece, ainda que se estabeleça essa relação mais estreita, explícita e direta entre o ensino médio e o processo de trabalho, somente de fato se é explicitada e evidenciada, em nosso país, no âmbito do ensino médio profissionalizante. No entanto, importante ressaltar, conforme apontam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), que o ensino médio, no Brasil, trata-se tanto de um direito social que precisa ser garantido, quanto de um elemento estratégico para a construção de uma base científico-técnica que possibilite o rompimento da histórica lógica de dependência e subordinação tecnológica, econômica, política e cultural externa, em relação aos países hegemônicos. Ou seja, as políticas educacionais devem levar em consideração a necessária elevação da escolaridade dos trabalhadores brasileiros com a garantia de uma formação geral unitária para todos, que possibilite a apropriação dos fundamentos científicos e tecnológicos de toda a base material

da produção humana, e, de modo integrado, a formação em áreas profissionais relacionadas à estrutura socioprofissional e tecnológica existente na sociedade, para que internamente também se possa desenvolver a ciência e a tecnologia e, por conseguinte, os processos de produção e reprodução, para a melhoria da qualidade de vida população.

Conforme já discutido no subitem 3.2, ainda que em sua versão final a LDB de 1996 não tenha contemplado todos os anseios da comunidade científica, entidades educacionais e profissionais seriamente preocupados com os rumos da educação brasileira, ela sinalizou a necessária integração da educação básica à formação para o trabalho. No entanto, esse posicionamento foi reinterpretado à luz do Decreto n. 2.208 (1997), que trouxe a proibição da oferta de cursos de ensino médio integrados, modalidade que já era ofertada por escolas técnicas federais, estaduais, municipais, comunitárias e privadas, sendo posteriormente revogado pelo Decreto n. 5.154 (2004), que recompôs essa unidade, fruto de diversas articulações, debates e embates teóricos entre os diversos segmentos da sociedade ligados à educação e que também buscava resgatar a perspectiva da educação politécnica contida nas proposições originais dos projetos de lei que não foram acatados para a LDB de 1996. E assim, por meio de articulações do governo, as reformulações trazidas pelo novo Decreto foram incorporadas à LDB, por meio da Lei n. 11.741 (2008, 16 julho):

Art. 36-A. ... o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

...

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:

I - articulada com o ensino médio;

II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

...

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso ...

...

“Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

...

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional técnica de nível médio;

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

Em síntese, as concepções e princípios que predominantemente fundamentaram a

proposta da integração da educação básica à formação profissional no Brasil, em especial do ensino médio, pautam-se por uma formação humana integral, única e unitária e articulada ao trabalho, à cultura, à ciência e tecnologia. Tem por principal referência o documento “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: Documento Base” (Ministério da Educação, 2007), produto da síntese das contradições do processo de elaboração e promulgação do Decreto n. 5.154 (2004) e das produções e publicações que lhe serviram de base e aos projetos originais para LDB de 1996⁵⁴.

Com o objetivo de auxiliar as instituições e sistemas de ensino na construção de seus projetos políticos-pedagógicos integrados, principalmente diante do estímulo realizado pelo governo para a oferta do ensino médio integrado com a instituição do Programa Brasil Profissionalizado a partir do Decreto n. 6.302 (2007, 12 dezembro), o Documento Base explicita os pressupostos principais, que se interrelacionam, para concretização dessa oferta educativa, quais sejam:

a) A formação humana integral

Parte-se da recomposição da dicotomia educativa entre os conhecimentos teóricos e práticos, entre atividade intelectual e manual, o que perpassa a integração da formação geral à formação profissional técnica no ensino médio, e o princípio da formação humana em sua totalidade, por meio da integração da ciência, cultura, humanismo e tecnologia no processo educativo, para o desenvolvimento das múltiplas potencialidades humanas (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2012). E que, portanto, pressupõe por meio do processo educativo o desenvolvimento do ser em seus aspectos culturais, sociais, estéticos, simbólicos, lúdicos e afetivos, por se tratar de dimensões das necessidades humanas que adquirem formas específicas em cada contexto histórico e de formação social (Frigotto, 2012).

b) O trabalho, a ciência e a tecnologia indissociáveis da formação humana

A ciência e a tecnologia^{55 56} em suas mediações com o trabalho têm por função central

⁵⁴ São os principais publicações que embasaram o Decreto n. 5.154 (2004): Documento Base: “Educação profissional: concepções, experiências, problemas e propostas: anais” (Ministério da Educação, 2003); “Proposta em discussão: políticas públicas para a educação profissional e tecnológica” (Ministério da Educação, 2004); “Ensino médio: ciência, cultura e trabalho” (Frigotto & Ciavatta, 2004); Textos que fundamentaram as publicações organizadas sob o livro “Ensino médio integrado: concepção e contradições” (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2012 [2005]); e outros.

⁵⁵ Entende-se por tecnologia, a apropriação da ciência para fins produtivos, o que se constitui em “um conjunto de conhecimentos que se aplicam a determinado ramo de atividades” e por técnica “a parte material ou o conjunto de processos de uma arte ou habilidade para executar ações” (Ciavatta, 2012, p. 94).

⁵⁶ Explicam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), que existem duas perspectivas de educação tecnológica. A primeira, aborda conhecimentos associados às tecnologias utilizadas nos processos de produção para a formação de pessoas que se tornem aptas ao manejo profissional dessas tecnologias e, assim, possam ocupar uma determinada posição na divisão social e técnica do trabalho. Ou seja, trata-se das modalidades tanto de nível médio quanto superior para a formação imediata para o trabalho, que remontam às origens das Escolas Técnicas Federais e dos CEFETs, e que orientam as mudanças contemporâneas nas políticas educacionais e de trabalho e

a produção de valores de uso para satisfação das necessidades humanas, para melhoria das condições de vida e aumento do tempo livre para a liberdade de escolha, podendo ser consideradas a extensão dos sentidos e membros dos seres humanos (Frigotto, 2012). Logo todos devem ter o direito de se apropriar e produzir ciência e tecnologia, bem como se beneficiar dessas produções.

c) O trabalho como princípio educativo

A partir da concepção do trabalho enquanto uma atividade ontocriativa, consciente e orientada de transformação da natureza em que se produz os bens necessários para a produção e reprodução da vida humana e que se trata, portanto, de um direito do ser humano e, também, um dever por ser necessário e justo que todos colaborem na produção material, cultural e simbólica fundamentais para a existência da humanidade, explica Frigotto (2012) que a tarefa de prover a própria subsistência e outras esferas da vida por meio do trabalho é comum a todos os seres humanos, sendo fundamental socializar esse princípio desde a infância, para evitar que indivíduos ou grupos vivam e explorem o trabalho de outros, ou seja, é um princípio educativo (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2005). Desse modo, segundo Ciavatta (2009), ao se introduzir na atividade escolar o trabalho como princípio educativo é necessário que todos possam se apropriar do conhecimento científico-tecnológico produzido pela humanidade, em uma escola unitária e politécnica, cujos currículos contemplem análises críticas da constituição histórica-social do trabalho sob o sistema capitalista, atravessada pelas lutas de classes, conquistas e perdas de direitos do trabalho. O que possibilita que seja evidenciada a relação entre a ciência, as forças produtivas e a divisão social e técnica do trabalho (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2012). De modo que o trabalho, como princípio educativo, “...permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes...” (Ramos, 2012, p. 109). Ou seja, trata-se, sobretudo, de um princípio ético-político e não de uma técnica didática ou metodológica do processo de ensino-aprendizagem, “o aprender fazendo”. No entanto, também pode-se tratar de experiências concretas de trabalho de jovens, adultos e crianças, utilizadas como base para os processos pedagógicos ou, ainda, uma atividade prática como método pedagógico,

os objetivos educacionais de outras instituições de formação profissional. A segunda, assume o conceito de educação tecnológica com o mesmo significado de politécnica, que se refere à superação da concepção burguesa de educação fundada na dicotomia entre trabalho manual e intelectual e entre instrução profissional e instrução geral, em termos teóricos e práticos. Ou seja, trata-se de uma educação que concebe os fundamentos científicos e tecnológicos das múltiplas tecnologias e técnicas que são base dos processos produtivos e de diferentes modalidades de trabalho, e de uma formulação política e conceitual para um ensino médio unitário e politécnico, que fundamentou o projeto original rejeitado para a LDB de 1996, cujo Decreto n. 5154 (2007) tentou regatar, se não completamente, mas tendo esse horizonte, sendo, portanto, também o fundamento de sua proposta de ensino médio integrado, endereçada às instituições de educação profissional a partir de então.

sem que se reduza essas experiências à explicação direta de um dado processo produtivo estudado (Frigotto, 2012, p. 60).

d) A pesquisa como princípio educativo

A produção de conhecimentos, mediada pelo trabalho, trata-se do processo histórico de apropriação social das potencialidades da natureza e da sociedade para o benefício dos seres humanos, ou seja, em prol de melhorias em suas condições de vida. Desse modo, a produção do conhecimento científico constitui-se em uma das dimensões da formação humana, que se processa nos atos históricos e sociais de produção de sua existência (Ramos, 2012). Assim, para se obter o máximo das potencialidades da natureza e dos seres humanos, para o seu melhor agir em sua relação com a natureza e com os membros de sua comunidade, deve-se compreender essa realidade, a partir dos questionamentos, reflexões, análises e interpretações sobre os objetos e processos. Portanto, a pesquisa enquanto um princípio pedagógico deve fomentar nos estudantes a capacidade investigativa, a curiosidade e a inquietação em se compreender esse mundo, para que de forma autônoma também seja capaz de produzir conhecimentos e refletir criticamente sobre os diversos saberes e realidades que lhe estão postos, ao longo de sua vida, a fim de propor soluções e alternativas socialmente orientadas (Baracho, Silva, Moura & Pereira, 2006).

e) A relação parte totalidade na proposta curricular

A partir da compreensão do real como totalidade, em que o conhecimento é expressão da apreensão, por meio do pensamento, das relações que constituem e determinam a realidade, representadas pelos conceitos, o currículo em uma perspectiva integrada deve organizar o conhecimento e o processo de ensino e aprendizagem de forma que os conceitos sejam compreendidos nesse sistema de relações com a totalidade. E enquanto travessia para a politécnica, as disciplinas escolares, que se constituem pelos conhecimentos, social e historicamente elaborados, mais específicos dos fenômenos e de suas relações, ao serem organizadas a partir da interdisciplinaridade, em que ocorre o estabelecimento de relações entre os conceitos de distintos recortes da realidade acerca de um dado fenômeno, pode ser possibilitada a reconstituição da totalidade, para a resolução de problemas sem que se modifiquem suas estruturas. No entanto, a integração das disciplinas vai além, ela pressupõe que seja ressaltada a unidade existente entre as diversas disciplinas e formas de conhecimento, para construção e reconstrução de conhecimentos. Ou seja, o currículo integrado pressupõe a compreensão do real como uma totalidade que é histórica e dialética, de forma que a integração possibilita a compreensão da realidade em seus elementos constitutivos e determinantes e para além da sua aparência (Ramos, 2012).

Portanto, conforme explicam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), a proposta educativa do Ensino Médio Integrado ao Técnico pretende atender a uma necessidade conjuntural, social e histórica para que o ensino tecnológico – a apropriação dos conhecimentos científicos e tecnológicos das bases dos processos produtivos – seja efetivado para os filhos das classes trabalhadoras, uma vez que tal conjuntura diz sobre esses jovens necessitarem obter uma profissão ainda no ensino médio, por não poderem adiá-la para o ensino superior. Para esses autores, a integração da formação geral à formação técnica com vistas à formação integral do ser humano é condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional determinada pela divisão da sociedade em classes. De modo que a educação tecnológica, nos termos apresentados, guarda os germens para se concretizar uma educação politécnica.

Para Frigotto (2012), a concepção de ensino médio integrado refere-se à uma política educacional, sob as bases de uma educação básica, unitária, politécnica e não dualista, que busca responder à questão crucial de se constituir em uma mediação que de fato contribua para um projeto de desenvolvimento da nação baseado na justiça social e igualdade, no exercício pleno da democracia e ao mesmo tempo preparar os jovens para o trabalho complexo sob as novas bases científico-técnicas, quais sejam: molecular e digital (nos termos utilizados pelo autor), que se tornaram imperativas, uma vez que esse é o papel da escola. “Trata-se de desenvolver os fundamentos das diferentes ciências que facultem aos jovens a capacidade analítica tanto dos processos técnicos que engendram o processo produtivo quanto das relações sociais que regulam a quem e a quantos se destina a riqueza produzida” (p. 74).

De modo que tais princípios também foram incorporados na fundamentação político-pedagógica dos Institutos Federais^{57 58}, locus e objeto da presente pesquisa, instituídos para cooperarem com os estados e municípios na ampliação da oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio, objetivando a elevação da escolaridade dos trabalhadores, diante do fomento

⁵⁷ Essa incorporação pode ser observada, como já mencionado, nas cartilhas de apresentação dos Institutos Federais sobre a sua concepção institucional e diretrizes de operacionalização: “Concepção e diretrizes: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia” (MEC, 2008) e “Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes” (MEC, 2010); e nas seguintes publicações: “SETEC/MEC: Bases para uma Política Nacional de EPT” (Pacheco, 2008), “Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica” (Pacheco, 2010), “Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades” (Pacheco, Pereira & Sobrinho, 2010), “Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica” (Pacheco, 2011), “Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais” (Pacheco, 2012), “Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora” (Pacheco, 2015) e “Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos” (Pacheco, 2020).

⁵⁸ Como chama a atenção Pacheco (2020, 25 agosto), os princípios da formação integral e integrada devem nortear as ofertas formativas dos IFs de todos níveis e modalidades dos cursos de educação profissional e tecnológica e não apenas o ensino médio integrado ao técnico. O que pode ser considerado um desafio dada as particularidades de cada tipo de curso.

do Programa Brasil Profissionalizado⁵⁹ (Pacheco, 2011). Os IFs tratam-se, portanto, dos atuais principais representantes da oferta de educação profissional, científica e tecnológica de nível médio e de todos os demais níveis e modalidades de ensino, na esfera pública federal, conforme pode-se verificar em seus objetivos educacionais, constantes no artigo 7º da sua lei de sua criação (Lei n. 11.892, 2008):

- I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e
- VI - ministrar em nível de educação superior... a) cursos superiores de tecnologia...; b) cursos de licenciatura...; c) cursos de bacharelado e engenharia...; d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização...; e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado...

Chamamos a atenção que a formação técnica de nível médio integrada deve ser prioritária nessas instituições; as ofertas formativas de educação profissional e tecnológica devem estar compreendidas em todos os níveis de escolaridade; o desenvolvimento de pesquisas como princípio pedagógico deve estar voltado ao atendimento das necessidades da comunidade; e as atividades de extensão devem estar articuladas com o mundo do trabalho⁶⁰ e geração de renda, para a produção e transferência dos conhecimentos científicos e tecnológicos que contribuam para o desenvolvimento socioeconômico da localidade na qual a

⁵⁹ O Brasil Profissionalizado, programa lançado em 2007 (Decreto n. 6.302, 2007), firmou convênios entre o Governo Federal/MEC e os governos estaduais e municipais que aderiram ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação destinado à melhoria da qualidade da educação básica (Decreto n. 6.094, 2007), com a concessão de financiamentos e assistência técnica para ampliação das matrículas de cursos técnicos integrados ao ensino médio, qualificação dos professores e investimentos na construção de laboratórios, bibliotecas e outros itens de infraestrutura (MEC, 2007; Pacheco, 2011).

⁶⁰ Nota-se que a expressão “para o mundo do trabalho” ou “para a vida”, trata-se de uma terminologia preferida pelas classes hegemônicas em detrimento de “para o mercado de trabalho”, que remete à compra e venda da força de trabalho traduzida pelos contratos de emprego estáveis e que viabilizam a construção de carreiras, pois, conforme explica Ramos (2012), aquela refere-se a um novo padrão de sociabilidade capitalista baseado na desregulamentação da economia e flexibilização das relações de trabalho e direitos sociais, o que inviabiliza a construção de projetos pessoais integrados a projetos da nação e sociedade, de desenvolvimento social e econômico, uma vez que, sob tais condições, grande parte da população é excluída desse processo ou fica à margem, em situações de trabalhos precários/precarizados. Por outro lado, a expressão “mundo do trabalho” também se refere à construção e reprodução da vida humana mediada pelo trabalho enquanto uma atividade ontocriativa, como observa Frigotto (2012).

unidade de ensino está situada e para o desenvolvimento da cidadania de sua população.

Segundo Pacheco (2015), baseada na politécnica, a concepção de educação profissional do ensino técnico integrado ao ensino médio, ofertado nos Institutos Federais, é de que essa não é considerada apenas uma preparação técnica ou treinamento para determinada atividade no sistema produtivo. Pois possui como fundamento político-pedagógico a formação humana integral do cidadão, de modo que ele tenha a compreensão do processo produtivo e do seu papel dentro dele, além de ser formado profissionalmente, reconhecendo-se que essa formação tem o mercado como referência, por não estar descasada da organização da sociedade capitalista.

Assim, para Pacheco (2015), a educação tem por papel possibilitar o acesso a conhecimentos específicos e a reflexão crítica sobre o sistema vigente, bem como sobre as formas de desenvolvimento das forças produtivas, com vistas no estabelecimento de relações sociais mais justas e igualitárias em nossa sociedade.

Logo, a educação, sob a concepção de prática social, se define nos diversos espaços da sociedade, na articulação com os interesses políticos, econômicos e culturais dos grupos ou classes sociais, ou seja, é elemento constituído e constituinte de luta hegemônica, de dominação ideológica de uma classe sobre a outra. Os processos educativos têm por função social a produção e reprodução das relações sociais. Além disso, historicamente, na perspectiva das classes dominantes, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve habilitá-los, social, técnica e ideologicamente, para o trabalho produtivo, ou seja, a burguesia lança mão de diversas estratégias para subordinar a educação ao capital (Frigotto, 2003).

Desse modo, ainda que tenha sido atribuída ao ensino oferecido pelos IFs uma nova proposta de formação profissional, não podemos deixar de chamar atenção ao fato de, também, ter por objetivo destinar ao mercado de trabalho mão de obra treinada e qualificada, principalmente, para atender aos diversos segmentos do sistema produtivo, com propósito de contribuir para o desenvolvimento econômico da nação, tal como preconiza os organismos internacionais.

Podemos depreender que a (re)estruturação da educação profissional, ao longo do processo histórico, quer no segmento agrícola, industrial ou setor de serviços, teve por objetivo o fortalecimento da economia nacional, para o desenvolvimento da nação e, também, a adoção de medidas para atendimento e fortalecimento da economia mundial, para a manutenção do desenvolvimento dos países hegemônicos.

Ante o exposto e conforme discutido em outro trabalho (Urt, 2015), o discurso da equalização social, patrocinado por organismos internacionais, impôs e vem impondo um modelo de educação para atendimento das necessidades de mão de obra local, de forma a ampliar, também, a população economicamente ativa e consumidora dos produtos produzidos no mercado globalizado, sobretudo nos países importadores de tecnologia. Essa formação, ainda que orientada para a formação integral de cidadãos trabalhadores emancipados, deve ser pensada em suas possibilidades, bem como em seus limites⁶¹, considerando a atual conformação da sociedade, que tem direcionado a formação dos seres humanos para a conformação ao vigente, pois a lógica do capital tem exercido o seu poder sobre todas as demais relações possíveis e existentes.

Tais questões remetem à necessidade de se compreender os fundamentos da concepção de formação humana integral ou onilateral e politécnica para melhor se vislumbrar as possibilidades de sua efetivação.

3.3 Fundamentos da concepção de formação onilateral para a educação profissional

Entre os teóricos, estudiosos e educadores marxistas há uma ampla discussão não consensual acerca da formação onilateral e politécnica. Ciavatta (2012) elucida que as origens da concepção de uma formação integrada, onilateral, ou da educação socialista, que consiste em considerar o ser humano em sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica, remontam a tempos e teóricos anteriores à Marx e dos educadores do socialismo real na União Soviética (URSS). Podem ser encontradas nos pensamentos dos utopistas do Renascimento, a exemplo de Comenius (1592-1670) e nos socialistas utópicos, como Saint-Simon (1760-1865), Robert Owen (1771-1858) e Fourier (1768-1830), criticados por Marx e Engels em *A Ideologia Alemã*. No entanto, pode-se considerar que de forma concreta essa concepção foi incorporada à educação, sob a forma de uma política educacional, pelos educadores socialistas.

A educadora e revolucionária russa Nadejda Krupskaja (1868-1930), companheira do líder soviético Vladimir Lênin (1870-1924), realizou uma das tentativas de se colocar em prática uma escola voltada às necessidades e interesses dos trabalhadores, no início do

⁶¹ Ciavatta e Ramos (2011) já apontaram algumas das dificuldades de implantação da formação integral possibilitada pelo ensino médio integrado ao técnico, que se referem principalmente às limitações estruturais da sociedade em razão da dualidade educacional dada a divisão da sociedade em classes e, no Brasil, a aproximação da escola com o trabalho ser rejeitada pelos estratos médios e superiores; e à falta de compreensão dessa proposta educativa por parte da sociedade, professores e gestores, que demandam e reproduzem os modelos pedagógicos hegemônicos.

socialismo real, a partir das interpretações de Marx e Engels e das formulações de Lênin. Outras tentativas foram realizadas por Moisey Pistrak (1888-1940), educador socialista que exerceu grande influência na educação russa durante o período pós-revolução de 1917, Anton Makarenko (1888-1939), pedagogo ucraniano socialista que se dedicou à educação de jovens russos, especialmente em vulnerabilidade e risco social, durante esse mesmo período, dentre outros educadores (Santos, 2017, Machado, 2020).

Por sua vez, Antonio Gramsci (1891-1937), filósofo marxista e político italiano, inspirado nos acontecimentos da Revolução Russa, sistematiza sua proposta pedagógica de uma escola única do trabalho para todos e unitária, ao articular teoria e prática, corpo e mente, alinhada a seu modo às tentativas soviéticas, segundo as formulações de Krupskaja e da experiência dos seus filhos que lá estudavam, conforme os relatos de sua esposa (Santos, 2017; Manacorda, 2007).

A partir da década de 1960 traduções de textos de Gramsci passam a circular no Brasil. Assim, suas concepções adquirem importância entre os educadores, principalmente a partir da década de 1980, momento efervescente de debates para a retomada da democracia, servindo de bandeira para os progressistas alinhados à esquerda as propostas educativas baseadas no trabalho enquanto princípio educativo, uma categoria gramsciana (Santos, 2017).

Ao se falar em uma “pedagogia socialista”, como observa Saviani (2018), ainda que Marx não tenha um tratado sistematizado sobre a pedagogia, é possível de ser apreendido seus conteúdos pedagógicos, a partir da categoria central do trabalho, sendo a função da escola preparar os membros da sociedade para uma formação para a vida em sociedade, na qual as objetivações humanas, tais como a ciência e o trabalho, são compartilhadas e pertençam a todos os seus membros (Manacorda, 2007). Assim, ao tratar sobre os princípios educativos do marxismo em Marx, Engels, Lênin e outros marxistas, o educador italiano Mario Alighiero Manacorda (1914-2013) utiliza o método da análise filológica e hermenêutica de seus escritos. Ou seja, busca identificar o contexto sócio-histórico e o sentido dos termos e conceitos formulados e sistematizados por aqueles autores para então compreendê-los.

Os estudos de Manacorda (2007) indicam os principais textos de Marx e Engels em que, ao analisarem a economia política e as relações sociais de produção do sistema capitalista, estabelecem a relação entre trabalho e educação, trazendo um conteúdo pedagógico. Ou seja, buscou em seus escritos, no desenvolvimento do pensamento dos autores, suas teses pedagógicas e o que as motivaram, “isto é, a necessidade de eliminar a propriedade privada, a divisão do trabalho, a exploração e a unilateralidade do homem, para

atingir um pleno desenvolvimento das forças produtivas e a recuperação da onilateralidade” (p. 41).

Inclusive, em alguns deles, há formulações pedagógicas explícitas, a exemplo dos escritos nos quais sistematizam os programas políticos dos partidos operários, da Associação Internacional de Trabalhadores, a exemplo do célebre Manifesto do Partido Comunista (Marx & Engels, 2005), observadas as discordâncias entre Marx e Engels em suas concepções sobre a educação politécnica pluriprofissional ao redigirem o Manifesto. Engels acreditava que o ensino industrial universal, no qual a preparação para o trabalho e pelo trabalho se dá contemplando o treinamento para a maior quantidade possível de ramos, seria um meio de superar a divisão de classes e o ser humano unilateral. Manacorda (2007, p. 38), comenta as implicações pedagógicas dessa concepção:

... O ensino, enquanto ensino industrial, isto é união de ensino e trabalho produtivo ou *Fabrikation*, que tem por método um estágio inteiramente desenvolvido no sistema de produção, procurará alcançar o fim educativo de evitar nos jovens toda unilateralidade e de estimular-lhes a onilateralidade, com o resultado prático de torná-los disponíveis para alternar a sua atividade, de modo a satisfazer tanto as exigências da sociedade quanto as suas inclinações pessoais. Na origem dessa opção pedagógica, está a hipótese histórica da divisão do trabalho e da consequente divisão não apenas da sociedade em classes, mas também do próprio homem, encerrado como está em sua unilateralidade; está também a exigência da recuperação da unidade da sociedade humana em seu todo e da onilateralidade do homem singular, numa perspectiva que une, ainda que num rápido aceno, fins individuais e fins sociais, homem e sociedade.

Isso pois, a união entre os interesses da sociedade e as inclinações pessoais dos seres humanos singulares não põe a termo a divisão do trabalho, a divisão da sociedade em classes e do ser humano em um ser unilateral.

Por seu lado, Marx acreditava ser utópica e reformista tal proposta, uma vez que seria a preferida pelos burgueses, haja vista que teriam força de trabalho preparada para ser deslocada no momento que necessitassem, por mudanças na tecnologia empregada no sistema produtivo, na divisão do trabalho ou pela extinção de postos. Desse modo, para ele todo o modelo de produção deveria ser revolucionado, pois no interior da fábrica não seria possível eliminar a divisão do trabalho (Manacorda, 2007). E assim, tem-se a tese sobre o ensino em sua “versão final” dos Manuscritos redigida por Marx, em 1848: “Educação pública e gratuita a todas as crianças; abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje; Combinação da educação com a produção material etc.” (Marx & Engels, 2005, p. 58).

Outro texto que carrega conteúdo explícito sobre os aspectos pedagógicos, trata-se das Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório, de 1866 (Marx, 1982), escrito para a Associação Internacional, e que guarda relação ao que já havia sido anunciando nos

Manuscritos. Nele há um maior detalhamento sobre como seria a abolição do trabalho das crianças em seu formato atual, da sua época, e um desenvolvimento na discussão sobre a grande questão da pedagogia marxista de união do ensino com o trabalho produtivo, considerando o contexto político-econômico e social daquele período.

Marx (1982) observa que já havia uma tendência progressiva na indústria moderna de sua época de se utilizar da força de trabalho de crianças e jovens, de modo a também cooperarem com todo o processo de produção social. Logo, para ele, numa sociedade racional, esses deveriam tornar-se trabalhadores produtivos a partir dos 9 anos, assim como também todos os demais trabalhadores adultos saudáveis deveriam ter o direito garantido ao trabalho, para manutenção de sua existência, e, ainda, que esse trabalho contemplasse a utilização de seu intelecto e físico. Contudo, elucida que o trabalho juvenil somente poderia ser autorizado quando combinado com a educação, sendo necessárias leis impostas pelo Estado para politicamente intervir nas relações de exploração de uma classe sobre a outra. E explica como deveria ser organizado o sistema de educação:

Por educação entendemos três coisas:

Primeiramente: Educação mental.

Segundo: Educação física, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar.

Terceiro: Instrução tecnológica, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios.

Um curso gradual e progressivo de instrução mental, gímnica e tecnológica deve corresponder à classificação dos trabalhadores jovens. Os custos das escolas tecnológicas deveriam ser em parte pagos pela venda dos seus produtos.

A combinação de trabalho produtivo pago, educação mental, exercício físico e instrução politécnica, elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média. (Marx, 1982, p 5).

Depreende-se, portanto, que Marx e Engels fazem a defesa de uma educação para a formação integral do ser humano, contemplando o desenvolvimento cognitivo, afetivo, corpóreo e intelectual. A partir da união entre teoria e prática deve-se possibilitar a apropriação da ciência que fundamenta as diversas técnicas para compreensão do mundo, incluindo as que são empregadas na produção da vida material, de forma gradual e de acordo com a idade. Assim, acreditam que o nível de formação se elevará, requisitando transformações políticas concretas nos modos e relações de produção, para superação da sociedade de classes. Nota-se que não se trata da defesa do trabalho infantil no contexto da sociedade atual.

Observa Manacorda (2007) e Saviani (2018) que as Instruções foram redigidas no mesmo período em que Marx escrevia O Capital. Especialmente os Capítulos do Livro I: XI –

Cooperação, XII – Divisão do Trabalho e Manufatura, e XIII – Maquinaria e Grande Indústria, em que são tratados os processos de desqualificação do trabalho, seus conteúdos também se referem às proposições de uma educação emancipadora para os trabalhadores, alinhados ao programa educativo contido nas Instruções.

Em *O Capital*, Marx (2013) revela que, com a manufatura revolucionada para a indústria moderna a partir da substituição das diversas ferramentas pelas máquinas, intensificou-se a divisão social do trabalho. Essa divisão possui um caráter deformador do trabalhador, de suas capacidades e habilidades, que passam a ser parciais, aliada à oposição e dominação de forças intelectuais do processo material de produção que lhe são externas. Logo, a grande indústria é responsável por radicalizar a divisão social do trabalho e o período manufatureiro é seu gérmen, pois foi no interior das oficinas que se produziram as primeiras máquinas, sendo então essas as propulsoras das indústrias.

Esse produto da divisão manufatureira do trabalho produziu, por sua vez... máquinas. Estas supressam [aufheben] a atividade artesanal como princípio regulador da produção social. Por um lado, portanto, é removido o motivo técnico da anexação vitalícia do trabalhador a uma função parcial. Por outro, caem as barreiras que o mesmo princípio ainda erguia contra o domínio do capital (Marx, 2013, p. 443).

Assim, no processo de produção de cooperação simples, no início do modo de produção capitalista, há uma complementação entre as atividades de diversos trabalhadores que, ou executam uma mesma tarefa, ou tarefas diferentes com o mesmo nível de complexidade. Com a introdução da divisão do trabalho na cooperação, organiza-se o processo de trabalho sob o modo da manufatura, na qual os trabalhadores são agrupados sob diversos ofícios para produzirem uma mesma mercadoria ou sob uma mesma especialidade para realizarem uma parte da tarefa de produção. Nessa, o trabalhador ainda é um componente vivo do processo que se utiliza das ferramentas de trabalho. Com o desenvolvimento da divisão do trabalho e da especialização das tarefas parcelares, as ferramentas se complexificam e dão origem às primeiras máquinas. Sob o sistema fabril o trabalhador passa a acompanhar o movimento dos instrumentos, torna-se um apêndice da maquinaria (Marx, 2013, p. 555).

Nas gráficas inglesas, por exemplo, antigamente ocorria que, em conformidade com o sistema da velha manufatura e do artesanato, os aprendizes passavam dos trabalhos mais fáceis para os mais complicados. Cumpriam todo um ciclo de aprendizagem até se transformarem em impressores de pleno direito. Saber ler e escrever era, para todos eles, uma exigência do ofício. Tudo isso mudou com a máquina impressora. Ela emprega dois tipos de trabalhadores: um adulto, o supervisor da máquina e assistentes jovens, a maioria de 11 a 17 anos de idade, cuja tarefa consiste exclusivamente em introduzir na máquina uma folha de papel ou retirar dela a folha impressa.

Desse modo, executando um trabalho parcial e simplificado, os jovens não têm perspectivas de um dia se tornarem os supervisores e, ao serem excluídos do processo por serem dispensáveis, são dificultadas outras possibilidades de recolocação. Marx (2013) atribui o encaminhamento desses jovens à delinquência dadas as condições materiais objetivas desfavoráveis.

Por conseguinte, segundo Marx (2013) o processo de trabalho mecanizado impactou diretamente os trabalhadores em três principais aspectos: ao cooptar mão de obra que até então era predominantemente excluída de alguns processos que requisitavam força física e destreza, a exemplo das mulheres e crianças; ao prolongar a jornada de trabalho, pois os limites naturais dos trabalhadores podiam ser extrapolados; e ao intensificar o trabalho, uma vez que se produzia mais em um menor tempo. Entretanto, a maximização da exploração dos trabalhadores inviabilizava a sua reprodução.

Posto isso, no período de transição entre a produção manufatureira e a fabril, por meio de lutas e reivindicações dos trabalhadores foram sancionadas leis para proteção dos operários, na medida em que também possibilitavam ao capital a manutenção do seu modo de produzir e das relações estabelecidas para sua reprodução. E ainda, a sua ampliação, a autovalorização do capital, impulsionada pelos necessários desenvolvimentos tecnológicos incrementados ao processo produtivo para eliminação das barreiras técnicas que inviabilizavam o cumprimento das limitações impostas coercitivamente pelas regulamentações. Leis essas que conforme a conveniência dos capitalistas eram cumpridas ou de alguma forma burladas (Marx, 2013). Como exemplo, a legislação inglesa sobre as fábricas limitou a jornada de trabalho diária e impôs a necessidade de o trabalho infantil ser conjugado ao ensino primário:

Por mais mesquinhas que pareçam quando tomadas em conjunto, as cláusulas educacionais da lei fabril proclamam o ensino primário como condição obrigatória para o trabalho. Seu sucesso demonstrou, antes de mais nada, a viabilidade de conjugar o ensino e a ginástica com o trabalho manual e, portanto, também o trabalho manual com o ensino e a ginástica. ... Do sistema fabril, ... brota o germe da educação do futuro, que há de conjugar, para todas as crianças a partir de certa idade, o trabalho produtivo com o ensino e a ginástica, não só como forma de incrementar a produção social, mas como único método para a produção de seres humanos desenvolvidos em suas múltiplas dimensões. (Marx, 2013, pp. 553-554).

Sobre esse processo, considerado um retrocesso pelos burgueses, Marx (2013) chama a atenção ao fato de que na Inglaterra, até o fim da manufatura no final do século XVII, existiam as leis de aprendizagem, que estabeleciam um período de instrução por sete anos para os jovens aprendizes se tornarem artesãos. Sob esse modo de produção, ainda que com a decomposição das tarefas partes dos processos tenham se tornado simplificados, reduzindo os

custos com a formação do trabalhador e o seu valor, além de induzir a exploração de mulheres e crianças nesses tipos de trabalho, a habilidade artesanal do trabalhador permanece a sua base. Os trabalhadores se dividiam entre os mais e menos habilidosos, prevalecendo a importância destes sobre aqueles. Contudo, tal diretriz foi suplantada pela indústria moderna, uma vez que com a intensificação da divisão não é mais requisitado e suportado pelo sistema que se tenha a influência predominante de trabalhadores qualificados.

Com o desenvolvimento das máquinas, a engrenagem de todo o sistema passa a funcionar a partir da força motora produzida pela maquinaria motriz, que alimenta o processo e viabiliza à máquina de transmissão regular os movimentos necessários para a transformação da matéria-prima pela máquina-ferramenta. Esse processo de produção é organizado de duas formas: em um regime de cooperação simples entre máquinas de mesma espécie agrupadas; e em um sistema de maquinaria formado por máquinas de diferentes especialidades que atuam de maneira simultânea e combinada. Por sua vez, os trabalhadores são organizados sob a forma capitalista de trabalho agregado, em um regime de cooperação entre dois grupos, divididos tecnicamente: um pequeno grupo de trabalhadores que possuem alguma formação científica ou com domínio em um determinado ofício, que exerce o controle e a manutenção da produção mecanizada, a exemplo dos engenheiros, técnicos, supervisores, entre outros; e o outro grupo constituído pelos demais trabalhadores da fábrica, que operam as máquinas, vigiam, ou as abastecem, necessitando apenas de uma instrução prévia para adaptar os movimentos do seu corpo à maquinaria. Sendo então essa a divisão social do trabalho na grande indústria (Marx, 2013).

A cisão entre as potências intelectuais do processo de produção e o trabalho manual, assim como a transformação daquelas em potências do capital sobre o trabalho, consoma-se, como já indicado anteriormente, na grande indústria, erguida sobre a base da maquinaria. A habilidade detalhista do operador de máquinas individual, esvaziado, desaparece como coisa diminuta e secundária perante a ciência, perante as enormes potências da natureza e do trabalho social massivo que estão incorporadas no sistema da maquinaria e constituem, com este último, o poder do “patrão” (master). [...] (Marx, 2013, pp. 494-495).

Logo, as máquinas, sendo essas compreendidas pela tecnologia que viabilizou a produção mecanizada, consistem na base técnica revolucionária da grande indústria, implicando transformações importantes na organização do processo produtivo e de toda a produção social, até então regulada pelos ofícios manuais, levando à degradação da vida do conjunto de trabalhadores. Desse modo, ainda que no sistema fabril, como herança da manufatura, um trabalhador acaba por servir a uma única máquina, passa a não ser mais necessário que ele se fixe e se especialize em uma única parte da produção por toda a sua vida, tornando-se supérfluo e podendo vir a se tornar um integrante do exército de reserva,

para que então fique disponível às oscilações do sistema produtivo. Trata-se, portanto, de uma contradição dentro desse sistema, que requer trabalhadores polivalentes, capazes de transitarem sob os diferentes ramos produtivos e que, no entanto, se formam por meio da realização de um trabalho parcial, dada a divisão social do trabalho (Marx, 2013).

Assim, no influxo de uma formação humana unilateral, no interior do sistema que a engendrou houve a necessidade de algum desenvolvimento dos indivíduos para atenderem à variação das exigências do trabalho e desempenharem as mais diversas atividades e funções sociais, por meio das escolas politécnicas e profissionalizantes, para além do ensino fundamental:

Uma fase desse processo de revolucionamento, constituída espontaneamente com base na grande indústria, é formada pelas escolas politécnicas e agrônômicas, e outra pelas écoles d'enseignement professionnel [escolas profissionalizantes], em que filhos de trabalhadores recebem alguma instrução sobre tecnologia e manuseio prático de diversos instrumentos de produção. Se a legislação fabril, essa primeira concessão penosamente arrancada ao capital, não vai além de conjugar o ensino fundamental com o trabalho fabril, não resta dúvida de que a inevitável conquista do poder político pela classe trabalhadora garantirá ao ensino teórico e prático da tecnologia seu devido lugar nas escolas operárias (Marx, 2013, p. 558).

Nesse ponto, Marx faz a defesa de uma formação onilateral da classe trabalhadora, em contraponto à então disponibilidade de trabalhadores unilaterais, com pouco ou nenhum trânsito entre as diversas ocupações requisitadas pelo sistema produtivo. Essa seria possibilitada por meio do ensino dos fundamentos científicos e técnicos fundamentais da produção material e social (e não apenas dos diversos ramos específicos de trabalho), que consiste no ensino tecnológico, aliado à prática de transformação do mundo, tal como anunciado nos Manuscritos e nas Instruções aos Delegados. Ou seja, uma concepção de educação para superação da divisão entre trabalho físico e intelectual, com a vinculação da educação com o processo de produção, a partir da tomada do poder político da burguesia pelos trabalhadores e a superação da divisão social do trabalho, revolucionando todo o modo de produção. Seria, então, a escola do futuro para Marx (Marx, 2013; Manacorda, 2007).

Posto isso, segundo Manacorda (2007), Marx chegou a essa proposição de uma formação onilateral a partir a união da educação intelectual, física e tecnológica, ao observar a revolução provocada pela indústria moderna nas forças produtivas. Além disso, uma vez que nesse sistema de produção industrial a preocupação principal está sobre o fazer dos trabalhadores, foi considerado por ele o gérmen da “educação do futuro”.

Sobre o conceito de onilateralidade, compreendido por Manacorda (2007) como “... um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação.” (p. 87), Marx o aborda

pela primeira vez nos Manuscritos Econômicos Filosóficos de 1844 (Marx, 2004) ao se referir ao “homem total”:

Assim como a propriedade privada é apenas a expressão sensível de que o homem se torna simultaneamente objetivo para si e simultaneamente se torna antes um objeto estranho e não humano ... assim a suprasunção positiva da propriedade privada, ou seja, a apropriação sensível da essência e da vida humanas, do ser humano objetivo, da obra humana para e pelo homem, não pode ser apreendida apenas no sentido da fruição imediata, unilateral, não somente no sentido da posse, no sentido do ter. O homem se apropria da sua essência onilateral de uma maneira onilateral, portanto como um homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, ... são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana ...

A propriedade privada nos fez tão cretinos e unilaterais que um objeto somente é o nosso [objeto] se o temos, portanto, quando existe para nós como capital ou é por nós imediatamente possuído, comido, bebido, trazido em nosso corpo, habitado por nós ...

O lugar de todos os sentidos físicos e espirituais passou a ser ocupado, portanto, pelo simples estranhamento de todos esses sentidos, pelo sentido do ter ...

A supra-sunção da propriedade privada é, por conseguinte, a emancipação completa de todas as qualidades e sentidos humanos ... (MARX, 2004, pp. 108- 109).

Logo o ser humano total, onilateral, dotado de sua própria essência e existência, com a propriedade privada torna-se unilateral, por não ser o detentor/possuidor dos objetos que ele mesmo produz, que lhes são estranhados. Ele não se reconhece como produtor daquilo que ele próprio produziu, gerando também o estranhamento de si mesmo, no seu ato de produção, alheio a sua necessidade vital, pois não foi ele quem a determinou.

Manacorda (2007) ao analisar outras menções de Marx à expressão onilateral em A miséria da filosofia (Marx, 2009) e nos Grundrisse (Marx, 2011), e na Ideologia Alemã (Marx & Engels, 2013) chama a atenção de que esses textos relacionam a onilateralidade, o desenvolvimento do ser total, ao também desenvolvimento científico das forças produtivas. Ou seja, para que o indivíduo se desenvolva em sua plenitude também se faz necessário o desenvolvimento de sua base material, que, por sua vez, deve ser dominada pela totalidade dos indivíduos, na medida em que também todos possam se apropriar de toda a riqueza produzida e satisfazer seus prazeres, ensejando outro modo de produção e organização da sociedade. Logo, chega a seguinte conceituação:

A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (Manacorda, 2007, pp. 89-90).

Lukács, por sua vez, ao tratar sobre a onilateralidade em suas discussões sobre a arte na obra Estética, conforme explica Santos (2017), diz sobre a potencialidade humana de se ter

um desenvolvimento total do sujeito, contemplando o desenvolvimento da sua individualidade, das suas relações sociais de convivência em suas formas mais elevadas, e de toda a sua capacidade de se relacionar consigo mesmo e com mundo. Desse modo, o desenvolvimento da pessoa humana onilateral é um ideal a ser alcançado, como uma possibilidade.

Depreende-se, portanto, que a onilateralidade trata-se de um desenvolvimento material, do corpo e do espírito, como um estado de potência. E, desse modo, uma contradição dentro do sistema capitalista. Com o desenvolvimento das forças produtivas - condição necessária para o desenvolvimento humano -, esse sistema requisita seres humanos onilaterais para satisfazer suas necessidades de força de trabalho variável diante das mudanças tecnológicas, e, ao mesmo tempo, inviabiliza tal tipo de formação, uma vez que a própria divisão social e técnica do trabalho, necessária para o desenvolvimento das forças produtivas no sistema capitalista, formata os sujeitos para a unilateralidade.

No que se refere à educação tecnológica e politécnica, explicam Saviani (2007) e Nosella (2007), cada um a seu modo dada as suas divergências teóricas, que há uma polêmica acerca da adequação desses conceitos para designar a proposta de educação para os trabalhadores de orientação marxista socialista ou da “escola do futuro”, conforme concebe Marx (2013) em O Capital.

Segundo Manacorda (2007) o termo politécnico, utilizado por Marx em O Capital, é atribuído apenas às escolas existentes com esse nome – as escolas politécnicas, nas quais tinha-se o ensino industrial “universal”, criticado por Marx por se constituir em uma formação para o pluriprofissionalismo e não possibilitar a modificação da relação de trabalho do operário. O ensino tecnológico, por sua vez, é um dos elementos das escolas politécnicas e das profissionais de agronomia, que foram “doadas” pela burguesia aos filhos dos operários, termo que aparece nas Instruções aos Delegados e em O Capital, como fundamento pedagógico da escola do futuro – a escola tecnológica, onde se é ensinado os princípios científicos gerais que fundamentam teórica e tecnicamente a atividade humana produtiva. O termo tecnologia aparece de forma mais frequente nos Grundrisse, ao Marx se referir à aplicação da ciência nos processos de produção.

Em síntese, Manacorda (2007), interpretando os termos utilizados por Marx, explica: politecnicismo refere-se à disponibilidade para vários trabalhos, uma multiplicidade de atividades produtivas, o pluriprofissionalismo; e por tecnologia entende-se a união entre teoria e prática, o que remete à práxis total do ser humano, à sua onilateralidade. E complementa:

O primeiro termo, ao propor uma preparação pluriprofissional, contrapõe-se à divisão do

trabalho específica da fábrica moderna; o segundo, ao prever uma formação unificadamente teórica e prática, opõe-se à divisão originária entre trabalho intelectual e trabalho manual, que a fábrica moderna exacerba. O primeiro destaca a ideia da multiplicidade da atividade (a respeito da qual Marx havia falado de uma sociedade comunista na qual, por exemplo, os pintores seriam homens que também pintam) (Marx, 1958, p. 395); o segundo, a possibilidade de uma plena e total manifestação de si mesmo, independentemente das ocupações específicas da pessoa (Manacorda, 2007, p. 48).

Por sua vez, Nosella (2007) explica que o termo politecnica trata-se de um erro de tradução do termo tecnologia nos textos de Marx que, para ele, seus distintos sentidos foram adequadamente explicitados por Manacorda. Desse modo, aponta ser arbitrária a ausência de distinção entre esses termos por pesquisadores e estudiosos brasileiros que os utilizam como sinônimos e, ainda, de alguns que colocam em lados opostos os termos politecnica e polivalência⁶². Além disso, pontua que a escola politécnica, com a utilização desse termo, foi uma escolha de Lênin. Contudo, ainda que o marxista russo tenha feito essa opção, como explica Manacorda (2007), as teses marxianas sobre a educação foram retomadas e corretamente compreendidas por ele ao elaborar, em 1917, o programa educativo que serviria de base (não consensual) ao governo bolchevique sob sua liderança na Pós-revolução: uma escola politécnica “que faça conhecer, em teoria e na prática, todos os principais ramos da produção [fundamentada sobre o] estreito vínculo entre o ensino e o trabalho produtivo dos alunos” (Lênin, 1956b, p. 111-20 como citado em Manacorda, 2007, p. 55). Logo, pode-se compreender que tal escolha tratou-se de uma opção para distinguir a escola socialista da escola tecnicista burguesa⁶³.

⁶² “Ora, para quem simplesmente abre os dicionários, a questão semântica torna-se evidente. Vejamos três palavras: “politecnica”, “politécnica” e “polivalente”. Politecnica não aparece nos dicionários (nada contra os neologismos, aliás...); sua forma linguística, todavia, é a simples abstração do adjetivo “politécnico(a)”. “Politécnico(a)” é o adjetivo aplicado ao ensino, à educação ou à instituição escolar, enquanto “polivalente” é um adjetivo aplicado ao sujeito humano. Para mim, é semanticamente arbitrária a distinção que alguns estudiosos fazem entre uma educação burguesa que denominaram de polivalente, e uma educação que avança para o horizonte socialista, que denominaram de politécnica” (Nosella, 2007, p. 142).

⁶³ Em nota, Manacorda traz a explicação de tal confusão, que a trazemos aqui neste excerto: “Remonta exatamente a Lênin, na passagem citada, a escolha do termo “politécnico” em vez de “tecnológico” para o ensino na perspectiva do socialismo (Lênin, 1956, p. 30-31). Foi precisamente a sua autoridade que, posteriormente, determinou o uso constante de “politécnico”, não só na terminologia pedagógica de todos os países socialistas, mas também – o que é filologicamente incorreto – em todas as traduções oficiais dos textos marxianos em russo e, daí, em todas as demais línguas. Também quando Marx escreveu ou falou em inglês, como nas suas intervenções na Internacional ..., em que foi traduzido em “seu” alemão, technological por polytechnisch. Também, afinal, quando varia os termos, alternando technological e technical para distinguir conscientemente a escola socialista da burguesa, traduzem-lhe sempre por polytechnisch, criando inevitavelmente bastante confusão. ... É desnecessário repetir, aqui, quanto de importância se deva atribuir à escolha de uma palavra. À parte a “responsabilidade” de Lênin, que – repetamos – foi o primeiro, e por longo tempo o único, a compreender e relançar aquelas teses marxianas, parece que a ênfase tecnicista, quer dizer, aquele risco de o ensino socialista decair a esse ensino “industrial universal” (ou, como se deveria dizer hoje, “polivalente”, que, com ou sem razão, muitos creem divisar), tem, naquela escolha filológica, se não a sua origem, pelo menos um indício Consideramos, por outro lado, nosso dever acrescentar, aqui, que a tradução das Istruzioni ai Delegati, no citado volume II Marxismo e l’Educazione (1964b, p. 82-84), feita a partir do texto alemão, usa sempre o termo politécnico, até quando deveria dizer tecnológico, isto é, em todos os casos exceto um. Pedimos desculpas aos

Por sua vez, Saviani (2007) a despeito de considerar a validade da distinção entre os termos educação tecnológica e politécnica realizada por Manacorda, acredita que se trata do mesmo conteúdo, qual seja: uma formação que contempla a união do ensino intelectual à prática do trabalho produtivo. Além disso, chama atenção ao fato de que uma vez que Marx considerou, em *O Capital*, que as escolas politécnicas, doadas pela burguesia aos filhos dos operários continham, ainda que de forma limitada, o conteúdo pedagógico da educação tecnológica e o termo tecnologia em sua época não era empregado nos discursos econômicos e tampouco nos discursos pedagógicos da burguesia, atualmente, esse termo foi apropriado pela concepção dominante e a denominação politécnica foi mantida na designação de algumas escolas do ramo das engenharias e na concepção socialista de educação.

Logo, ao que nos parece, a utilização do termo politecnia por alguns educadores e pesquisadores brasileiros trata-se, portanto, de uma demarcação político-pedagógica de orientação marxista-marxiana entre as distintas concepções de educação, sendo algumas de interesse dos trabalhadores e outras que interessam às classes dominantes.

Posto isso, o educador marxista italiano Gramsci, em seus debates com os socialistas italianos de sua época, revelou sua opção por não utilizar nenhum desses dois termos – educação politécnica e tecnológica -, pois segundo Nosella (2007), para ele, ambos guardam forte relação com o determinismo dos instrumentos de trabalho, da maquinaria, sendo que o foco de análise deveria ser o ser humano. Por conseguinte, a ênfase na técnica ligada de modo estreito à produção de mercadorias deveria ser superada. Nas palavras de Gramsci (2001, p. 53):

No mundo moderno, a educação técnica, estreitamente ligada ao trabalho industrial, mesmo ao mais primitivo e desqualificado, deve constituir a base do novo tipo de intelectual. ... Da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece “especialista” e não se torna “dirigente” (especialista + político).

Ante todo o exposto, Santos (2017) aponta que a educação tecnológica é a expressão preferida pela elite local de empresários brasileiros, alinhados ao neoliberalismo globalizado, com forte aceitação midiática, para justificar suas propostas educativas privadas, os seus negócios educacionais. Desse modo, o autor acredita que o termo educação tecnológica é atualmente apropriado pelas políticas públicas neoliberais para denominar as escolas profissionalizantes destinadas à classe trabalhadora, não podendo deixar de ser considerado o fato de que há legislações sobre a educação tecnológica, expressando literalmente esse termo. Além disso, que a atual Educação, Profissional e Tecnológica – EPT, sistematizada pelo

eventuais leitores daquele volume.” (Manacorda, 2007, p. 192-193).

MEC, é “vendida” como a saída para os problemas de formação dos trabalhadores e como antídoto ao desemprego.

Logo, a preferência por essa terminologia fica evidente nos dispositivos legais da educação brasileira e, em especial, da educação profissional e na própria denominação das atuais escolas técnicas federais, os IFs – Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia. No entanto, a nosso ver, para além das questões semânticas e etimológicas (ainda que importantes), conforme demonstrado no que foi exposto até aqui, depreende-se que o fundamento político-pedagógico dessas instituições tem por base os princípios de uma educação voltada aos interesses dos trabalhadores e, portanto, alinhado a seu modo à “pedagogia socialista” – educação politécnica onilateral, ensino tecnológico, trabalho como princípio educativo.

3.4 Os direcionamentos da educação para o trabalho no Brasil e seus impactos no ser social

Diante do processo histórico de sistematização do complexo educativo no Brasil, em especial da educação profissional, seus desdobramentos revelaram as disputas teóricas, políticas, econômicas e sociais que direcionaram a formação dos trabalhadores brasileiros, sob distintas perspectivas, objetivos e interesses, que se alinhavam às necessidades da elite local em associação à elite internacional ou às necessidades das classes trabalhadoras, ou, ainda, a tentativas de conciliação em atender às necessidades de ambas. De todo o modo, a formação humana por estar indissociada do trabalho, da ciência, da tecnologia e cultura também possui estreita relação com o sistema produtivo e suas bases tecnológicas predominantes em cada período histórico, implicando, portanto, nos direcionamentos da formação dos trabalhadores.

Com as mudanças e reformulações nos modos de produção diante da revolução técnico-científica com base na microeletrônica, mais evidentes no Brasil a partir de 1990, da crise aguda do sistema capitalista nos países centrais com a transição da política do bem-estar social para a neoliberal, a fim de serem sistematizadas novas formas para a continuidade da ampliação do capital, o sistema produtivo passou a requisitar um novo perfil de trabalhador, o que, portanto, requisita um outro modelo para sua formação, sendo delegada à educação profissional essa tarefa.

Desse modo, fez-se necessária a aquisição pelo trabalhador de múltiplas competências para atender a essas novas necessidades do sistema, e nesse contexto, o Estado tem um papel

fundamental uma vez que oficializa por dispositivos legais as diretrizes educacionais alinhadas às orientações dos organismos internacionais e à concepção dos capitalistas, ocorrendo uma aproximação entre a escola e o mercado, intensificando a mercantilização do ensino e, no Brasil, também as parcerias público-privadas.

Baseados na Teoria do Capital Humano (TCH)⁶⁴, a qual atribui uma suposta influência direta da formação educacional sobre a prosperidade das empresas e o desenvolvimento econômico das nações, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), por meio da concessão de empréstimos, passam a investir no setor educacional dos países periféricos, sendo também concedidos para o Brasil, a partir do final da década de 1960.⁶⁵

Para a TCH, explica Antunes & Pinto (2017), a força de trabalho consiste no “conjunto de saberes-fazer específicos, habilidades, destrezas, conhecimentos teóricos e práticos que podem e devem ser desenvolvidos previamente pelos/as trabalhadores/as a fim de serem aplicados e consumidos produtivamente para quem os compra, ou seja, os/as empregadores/as, detentores/as do capital” (p. 101). Trata-se, portanto, de um “empreendimento” de se qualificar de acordo com as expectativas do mercado de trabalho, assumido individualmente pelo trabalhador, por meio de suas próprias condições e recursos. Ou seja, ele deve compreender quais são essas expectativas e elaborar um plano para garantir sua própria empregabilidade, como um “investimento” em si mesmo. E assim, forja-se na subjetividade do trabalhador a concepção de ser um empreendedor de si, e o conceito de venda da sua força de trabalho como uma mercadoria é ideologicamente transmutado para uma relação de “negócio”. Por conseguinte, em vez do recebimento de um salário por essa venda, esta lhe retorna um “capital” (Antunes & Pinto, 2017). Logo, a educação torna-se um investimento, um negócio, que, em verdade, produz trabalho humano assalariado travestido em capital humano, uma vez que o seu produto – o ex-aluno – torna-se uma mercadoria no

⁶⁴ Para tentar explicar as variações dos níveis de desenvolvimento e subdesenvolvimento entre os países, para além dos fatores já considerados como o nível de tecnologia, insumos de capital e mão de obra, o economista americano Theodore Schultz (1902-1998) e sua equipe desenvolveu a teoria de que esse fator se refere à instrução, treinamento e educação, que ao serem incrementados aumenta-se a capacidade de trabalho e produção. Sob essa perspectiva, a educação tornou-se um dos fatores de produção mais rentáveis, uma vez que ao receber investimentos propicia o desenvolvimento das organizações, das nações e dos indivíduos (Frigotto, 2003).

⁶⁵ Conforme discutido no subitem 3.2, após um período dos empréstimos pelo Banco não serem autorizados até 1964, eles são retomados e também direcionados para às políticas educacionais, segundo Fonseca (1998). Até a década de 1960 esses financiamentos para o setor educativo não eram concedidos, pois esse era considerado dispendioso e permeado pelo voluntarismo. Houve uma mudança nessa orientação do Banco, que passou a disponibilizá-los, e que, em verdade, trata-se de uma estratégia do exercício de dominação dos países hegemônicos, sobretudo dos Estados Unidos, sobre os países em desenvolvimento, utilizando-se de seus aparatos educativos. Naquela época o objetivo principal e mascarado era de afastar ideologicamente a possibilidade de os países periféricos aderirem ao socialismo, dada a crise capitalista daquele contexto, e obterem para si a segurança daqueles que recebem a “ajuda” de não se voltarem contra a sua dominação, no lugar de ser utilizada a força bélica (Leher, 1999).

mercado de trabalho (Tragtenberg, 1980 como citado em Antunes & Pinto, 2017).

Sob essa concepção, o incentivo à qualificação da população desses países para melhor se apropriarem do aparato tecnológico globalizado e flexível se dá sem ser levada em consideração a divisão internacional do trabalho, que determina a posição ocupada por cada país na condição de explorado ou explorador. Ou seja, parte-se de uma análise a-histórica do processo de formação humana e de desenvolvimento (ou de subdesenvolvimento) de cada nação, ao atribuí-los a uma melhor qualificação dos trabalhadores, o que implica a ideologia que a subjaz da responsabilização individual do trabalhador pelo seu sucesso ou fracasso, e, por outro lado, da desresponsabilização do Estado em regular as relações de trabalho.

Tais direcionamentos foram incorporados nas principais mudanças no sistema educacional brasileiro, a exemplo da LDB de 1996 que trouxe significativas modificações na modalidade profissional de nível médio, ainda que sob muita resistência e conciliação com propostas pedagógicas alinhadas à esquerda progressista como já discutido no subitem 3.2, e nas recorrentes alterações do ensino médio e da educação profissional, como a criação dos Institutos Federais, também organizados sob a orientação político-pedagógica de uma formação politécnica onilateral, sendo a alteração substancial mais recente a Reforma do Ensino Médio de 2017 (Lei n. 13.415, 2017), que modifica a sua carga horária mínima e a sua organização curricular.

Santos (2017) constatou em suas pesquisas que mesmo diante de todas essas reformas o complexo educativo não tem obtido êxito sob a lógica do mercado, uma vez que não tem sido formados profissionais desejados pelos empresários, e o ser humano integral, conforme as concepções marxistas de educação. Para esse autor, a função da escola de promover a adaptação ideológica dos trabalhadores ao capitalismo continua sendo cumprida, no entanto, há críticas da existência de uma suposta crise em seu interior, servindo de justificativa para as constantes reformulações.

Segundo a Agência Câmara de Notícias (2016), com base em dados do Ministério da Educação (MEC), do Tribunal de Contas da União (TCU) e do Movimento Todos pela Educação⁶⁶, os principais problemas do atual ensino médio referem-se ao fato de 1,7 milhões

⁶⁶ “[...] Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar D’Paschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte – Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Companhia Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros”. Laçado em 2006, o movimento contou com o apoio e parceria do Estado, que incorporou sua agenda empresarial nas medidas adotadas pelo MEC, cujo objetivo é cumprir as metas estabelecidas em Jomtien e de outras diretrizes internacionais para a educação, por meio de parcerias público-privadas (Feitosa, Segundo & Santos, 2015, p. 164).

de jovens entre 15 e 17 anos estarem fora da escola, sendo 40,3% por falta de interesse, 27,1% pela necessidade em contribuir com a renda familiar, 10,9% em razão da dificuldade de acesso à escola, e 21,7% por outros motivos, tendo o ensino médio um índice de 17% de evasão⁶⁷. Conforme constatado pelo TCU em dados referentes ao ano de 2013, há um déficit de vagas nas escolas para jovens dessa mesma faixa etária, em 475 municípios brasileiros, e há falta de 23 mil professores no ensino médio das escolas públicas. Além disso, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que mensura a qualidade do aprendizado, não apresenta evolução nessa última etapa da educação básica desde 2011, ou seja, os estudantes apresentam um baixo desempenho. Atrelado a tudo isso, o Brasil possui um baixo investimento na educação por aluno em relação ao seu PIB, em comparação com o investimento realizado pelos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), considerando dados de 2010⁶⁸.

Posto isso, tais dados também serviram de base para a justificativa da proposição do Novo Ensino Médio, constante no texto inicial da Medida Provisória n. 746 de 2016, que após diversas emendas de alterações veio a se tornar a lei da reforma, em 2017, ainda que sob resistência publicamente expressa por movimentos estudantis no final do ano de 2016, nas ocupações das escolas ocorridas por todo o país, durante o período de diversas mobilizações de estudantes que ficou conhecido como Primavera Secundarista.

Ferretti (2018) também chama atenção para os discursos das justificativas da reforma do ensino médio, como o da baixa qualidade desse ensino ofertado no país e a necessidade de torná-lo mais atrativo para os jovens, considerando os índices de reprovações e abandono, que estariam relacionados à multiplicidade de disciplinas e rigidez na sua estrutura. No entanto, o autor considera inadequado atribuir esses índices essencialmente à organização curricular, que a reforma vem alterar radicalmente, pois há outros aspectos envolvidos, como a infraestrutura inadequada das escolas, necessidades de o estudante contribuir com a renda familiar e para atender às suas necessidades imediatas de consumo voltadas ao convívio social midiaticizado, gravidez na adolescência, clima escolar, situações de violência intrafamiliar e “intramuros” da escola.

Tais questões estão em conformidade com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), realizada em 2018, que revela a existência no Brasil de aproximadamente 11 milhões de jovens, na faixa entre 15 e 29 anos, que não estão ocupando

⁶⁷ Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) realizada pelo IBGE, utilizados como fundamento das justificativas da Reforma do Ensino Médio, promulgada em 2017.

⁶⁸ Dados atualizados da OCDE de 2019 revelam que os investimentos do Brasil em educação por aluno continuam abaixo da média dos países desenvolvidos (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019).

postos no mercado de trabalho e que tampouco estão em processo de educação formal ou qualificação profissional (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019). E com o estudo do Banco Interamericano de Desenvolvimento, realizado com aproximadamente 15.000 jovens entre 15 e 24 anos de idade, de 09 países latino-americanos – Chile, Colômbia, El Salvador, Haiti, México, Paraguai, Peru, Uruguai, Brasil e Caribe, que constatou a existência de 20 milhões de jovens nessa mesma situação (Novella *et al.*, 2018). Dentre os países pesquisados, Brasil, Chile e El Salvador têm o maior percentual (acima de 20%) de jovens que não trabalham e não estudam. Na amostra dos participantes no Brasil, 49% só estudam, 13% só trabalham e 15% estudam e trabalham.

Dentre os 23% de jovens que não trabalham e não estudam do Brasil, 36% estão procurando trabalho, 44% dedicam-se a trabalhos de cuidado familiar, 79% ajudam nos negócios de suas famílias ou realizam atividades domésticas e 12% são aparentemente inativos, pois não estudam, não trabalham e também não desempenham nenhuma das demais atividades descritas (Novella *et al.*, 2018). Ou seja, a maioria dos jovens desse grupo, em verdade, realizam atividades de trabalho voltadas à manutenção e reprodução do ser social, e que são consideradas improdutivas por não gerarem mais-valia, ainda que contribuam para a ampliação do capital, segundo a teoria marxista.

Ante o exposto, para elaboração de estratégias a fim de promover a permanência dos estudantes nas instituições de ensino pelo período necessário para que possam concluir o seu processo formativo e para enfrentamento dos problemas de baixo desempenho e evasão, faz-se necessária a compreensão de suas realidades concretas. Historicamente a educação profissional possui um elevado índice de evasão, conforme aponta Santos (2000), e o IFMS não está excluído dessa realidade. Para exemplificar, seguem os dados dos índices de conclusão e evasão do curso Técnico Integrado em Eletrotécnica do Campus Três Lagoas, conforme apresentados na Tabela 3:

Tabela 3. Percentual de conclusão efetiva em relação à conclusão prevista no início do curso

Técnico em Eletrotécnica						
Ano	Ingressos	Concluídos		Não concluídos		
				Desligado, evadido ou transferidos		Em curso
2011	53	7	13,2%	46	86,8%	-
2012	37	9	24,32%	28	75,68%	-
2013	39	17	43,59%	22	56,41%	-
2014	39	12	30,77%	27	69,23%	-
2015	68	23	33,82%	45	66,17%	-
2016	69	21	30,43%	43	62,31%	5
2017	82	-	-	41	50%	41

Fonte: Elaborado pela Comissão de Permanência e Êxito do *Campus* Três Lagoas a partir de dados extraídos do Sistema Acadêmico em setembro de 2020 (Campus Três Lagoas IFMS, 2020a).

Posto isso, o IFMS conduziu uma pesquisa em 2015 para a elaboração de um diagnóstico qualitativo sobre a evasão (desistência do curso) e retenção dos estudantes (reprovações nas unidades curriculares), sistematizado a partir de três categorias de fatores relacionados à organização didático-pedagógica, ao desempenho acadêmico e a problemas socioeconômicos, por meio de formulários encaminhados aos egressos, estudantes em curso, professores e técnico-administrativos com atuação nas ações de ensino (Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, 2016).

A partir desses dados coletados foi identificado que as principais causas da evasão dizem respeito às dificuldades relativas à formação escolar anterior (falta de conteúdos), reprovações constantes e dificuldade de adaptação à vida estudantil ou habilidades de estudos; os principais fatores da retenção estão relacionados à falta de hábitos de estudo, dificuldade nas habilidades de estudos e dificuldade de adaptação aos estudos na área do curso (disciplinas técnicas); e os principais fatores para o êxito dos estudantes referem-se aos bons hábitos e rotina de estudos, habilidades de estudos bem desenvolvidas e motivação para os estudos de um modo geral. De modo que as dificuldades que foram reveladas como causas da evasão também são apontadas como fatores de retenção, sendo que essa (sucessivas reprovações) é indicada como um fator relevante para o estudante desistir do curso. Nota-se que tais fatores, em uma análise superficial, acabam por culpabilizar os próprios estudantes por seu êxito ou fracasso em sua trajetória estudantil, o que por sua vez está alinhado à perspectiva ideológica da Teoria do Capital Humano.

São alguns dos impactos nos sujeitos em razão desse tipo específico de formação, também revelados nas discussões das participantes no grupo focal. As dificuldades apresentadas pelos estudantes em relação aos índices de retenção e evasão acabam por pressioná-los, até mesmo antes do seu ingresso na instituição:

E5- [...]Eu, por exemplo, isso [não se sentir pressionado] foi bem fácil pra mim, é, principalmente nos primeiros períodos, porque eu não conhecia o IF, eu fui conhecer no dia da prova. Então não fazia a mínima ideia, não fazia a mínima ideia de como funcionava as coisas aqui, não sabia como era a ementa essas coisas, tipo, distribuição de nota e, tipo, eu só levei, falei: “Ah, uma escola normal, vou levar. O que que eu tenho que fazer? Minha obrigação é tirar no... [nota], sete pra cima? Então é só fazer isso que eu tô aqui na minha área segura”. E, hoje em dia, falando sobre quem tá entrando agora, por exemplo, que eu vejo bastante, pessoas no primeiro período já desistindo. Tipo, pessoas até antes de entrar já fica: “Ah, mas vai ser difícil demais pra mim eu não vou ser, eu não vou conseguir, é, prosseguir no estudo lá no IF”. Tipo, ela se baseia no que as pessoas daqui falam...

E1- Falam.

E5- ...tipo, as pessoas que se acham incapaz de, de se formarem aqui, daí as pessoas se baseiam nisso e acham que elas não vão ser capaz também. Tipo, você não tem que pegar essa pressão, é só você pensar, se, falando assim pode ser, tipo, fácil demais, mas se você pensar, não é algo tão fora do acessível. Porque, se você pensar, se uma pessoa consegue, porque eu não vou conseguir também, certo?! Então, tipo, é basicamente isso, se você tirar mais que sete em todas as matérias, você vai se formar aqui, não tem o que fazer, se você desenvolver seu TCC, terminar a tempo, você vai se formar aqui, se você fizer toda a carga horária do seu estágio, você vai se formar. É só as três coisas que precisa, e nada a mais disso, a não ser se você for expulso também, né [risos]...

E1- A questão de presença, também.

E5- ...É, presença, tem que vir, não pode reprovar de falta também.

[Risos]

E1- Apenas. (G4)

Conforme apontam as estudantes há um estigma em relação ao IF de ser uma instituição com um ensino de qualidade e também de elevada dificuldade. O que tem sido um atrativo para o ingresso de muitos estudantes, e, ao mesmo tempo, que repele o interesse de ingresso de tantos outros ou que pode provocar a desistência precoce do curso. No entanto, há índices que revelam a baixa taxa de conclusão em relação ao quantitativo de ingressantes por turma, conforme disposto na Tabela 3, que podem corroborar essas avaliações, mas que devem ser analisados em conjunto com outros fatores. A partir da experiência das estudantes participantes do grupo focal, segundo seus relatos, ainda que exista uma forte pressão em relação aos estudantes sentirem-se capazes ou não de estudarem na instituição, mesmo anterior ao ingresso, e que os acompanha ao longo de todo o curso, acreditam que para obterem êxito devem se nortear pelo cumprimento dos requisitos no lugar de fazerem comparações que induzam à limitação de suas potencialidades. O que pode também se remeter novamente à TCH, ao empreendedorismo de si, uma vez que se acredita apenas ser necessário o estabelecimento de um plano para adquirir as qualificações esperadas pelo mercado de trabalho e persistir no seu cumprimento, desconsiderando as múltiplas

determinações que constituem esse processo. Porém, importante destacar que a maioria das participantes do grupo focal faz parte dos 30% que concluíram o curso no tempo previsto.

Posto isso, ao ter sido relevado pela pesquisa conduzida pelo IFMS que os principais fatores de evasão e retenção estão relacionados às dificuldades, que ao que nos parece, centradas no estudante, também não deixam de estar relacionadas à organização didático pedagógica da instituição, às práticas pedagógicas dos professores no processo de ensino-aprendizagem, às questões socioeconômicas, familiares e sociais, que certamente necessitam de modificações e transformações e não apenas que o estudante se adapte adequadamente a elas para que obtenha êxito em seu percurso. Desse modo, o processo de formação educacional é atravessado pela lógica capitalista, que ao impor os seus objetivos viabiliza a formação de um perfil de estudante que atenda aos seus interesses, o que pode inviabilizar outras possibilidades de formação humana e que suscita o questionamento sobre qual perfil de estudante que de fato pretende-se ou se permite formar.

Os dados levantados na pesquisa sobre a evasão foram analisados pelo IFMS e os fatores concernentes ao campo de atuação da instituição, enquanto executora da política social de educação, têm sido contemplados na elaboração de suas estratégias de intervenção para mitigação e enfrentamento dos problemas apresentados, a fim de promover a permanência e êxito dos estudantes (Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, 2016; Campus Três Lagoas IFMS, 2020b), que por ter também implicações de ordem societal, trata-se de uma problemática presente em outros níveis e modalidades de educação.

Desse modo, cabe a reflexão se o suposto desinteresse dos jovens pelos estudos também não estaria relacionado às atuais faltas de perspectivas de futuro, diante das incertezas se de fato lhe serão proporcionadas melhores colocações de trabalho mediante o sacrifício de se manterem na escola, em razão das diversas barreiras que enfrentam em seu cotidiano, ou seja, dizem respeito a esta sociedade cada vez mais desigual na distribuição e acesso às riquezas materiais e culturais socialmente produzidas, ao trabalho e renda. Sabe-se que diante da divisão social do trabalho, em uma sociedade de classes, não são garantidas as mesmas condições materiais objetivas e lugar para todos no sistema produtivo.

Conforme dados do IBGE do ano de 2019 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2020), 48,8% da população brasileira com mais de 25 anos possui no mínimo o Ensino Médio completo ou equivalente⁶⁹, sendo, então, esse o nível predominante de

⁶⁹Nível de instrução das pessoas com 25 anos ou mais de idade: 6,4% sem instrução; 23,2 Ensino Fundamental incompleto; 8% Ensino Fundamental completo; 4,5% Ensino Médio incompleto; **27,4 Ensino Médio completo; 4% Ensino Superior incompleto; e 17,4% Ensino Superior completo.** Entre as 49,3 milhões de pessoas acima de 14 anos que concluíram o ensino médio ou ingressaram no nível superior, mas não estavam cursando, **17,9% concluíram ou estavam frequentando curso técnico de nível médio** ou curso normal (magistério). E entre os

formação dos trabalhadores brasileiros, de modo que se faz importante compreender quais são os direcionamentos dessa última etapa da formação básica no Brasil.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a educação básica, em todas as suas etapas, tem por finalidade explicitar a relação do conhecimento com o processo de trabalho. No Brasil, especialmente para aqueles que passam pelo processo de escolarização em tempo linear de acordo com o seu desenvolvimento etário, essa relação ocorre de forma mais imediata em sua etapa final, ou seja, no ensino médio, uma vez que é nesse período em que o jovem vislumbra as suas possibilidades de uma participação autônoma na sociedade e de uma vida economicamente ativa. Desse modo, essa etapa da escolarização deve proporcionar ao estudante o acesso ao conhecimento já sistematizado pela sociedade, necessário para o seu processo de formação e desenvolvimento intelectual e cultural, para que possa compreender as transformações da sociedade e da cultura em seu processo histórico, e o significado da ciência, das artes e das formas de comunicação no desenvolvimento da humanidade, o que, também, pode contribuir para a sua preparação para o trabalho.

Contudo, conforme esses autores, àqueles que não tiveram acesso à educação básica nesta linearidade, buscam sua inserção no mundo do trabalho, mesmo com pouca escolaridade, prescindindo da compreensão geral da vida e das relações sociais, para só depois então se instrumentalizarem para o exercício profissional. Desse modo, o retorno ou a busca pela escolarização ou qualificação profissional desses jovens e adultos ocorre pela necessidade de se inserirem e permanecerem no mundo do trabalho, diante das dificuldades enfrentadas, dadas as novas configurações do sistema produtivo, cada vez mais precarizantes e expropriadoras dos trabalhadores, o que exige permanentemente a capacidade de reconverterem seus saberes profissionais para se tornarem flexíveis diante das constantes mudanças. Logo, a educação para essas pessoas possui ainda mais um sentido instrumental, reforçado pelos discursos governamentais, midiáticos e empresariais que de fato tem o poder de mantê-las empregadas.

No que se refere ao Novo Ensino Médio ao qual está sendo endereçada a resolução de todos os problemas da formação dos jovens, de seu desinteresse e de uma preparação ineficaz para o trabalho, com prazo para ser implantado até 2022⁷⁰ nas escolas de todo o país, trata-se, em síntese, de uma flexibilização curricular a partir da reestruturação da Base Nacional

9,3 milhões de estudantes do ensino médio, 7,1 % estavam frequentando curso técnico de nível médio ou curso normal (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2020, grifo nosso).

⁷⁰ Diante do cenário da pandemia da Covid-19, em curso desde o início do ano de 2020, que acarretou atraso nos calendários letivos, os sistemas de ensino e as escolas estão enfrentando dificuldades no cumprimento do cronograma de implantação do Novo Ensino Médio, com expectativa que ocorra a repactuação dos prazos (Guimarães, 2021, 8 março).

Curricular Comum (BNCC) do Ensino Médio. Essa reforma já havia sido prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), publicado em 2014 (Lei n. 13.005, 2014), no qual estão estabelecidas as 20 metas para serem executadas até 2023, sendo o documento base para a elaboração dos planos de educação dos sistemas de ensino estaduais e municipais e distrital. Destaca-se aqui a meta 3 do PNE relacionada ao Ensino Médio e à Educação Profissional e suas estratégias para que seja atingida:

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Estratégias:

3.1) institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais;

....

3.6) universalizar o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, fundamentado em matriz de referência do conteúdo curricular do ensino médio e em técnicas estatísticas e psicométricas que permitam comparabilidade de resultados, articulando-o com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, e promover sua utilização como instrumento de avaliação sistêmica, para subsidiar políticas públicas para a educação básica, de avaliação certificadora, possibilitando aferição de conhecimentos e habilidades adquiridos dentro e fora da escola, e de avaliação classificatória, como critério de acesso à educação superior;

3.7) fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência;

....

3.14) estimular a participação dos adolescentes nos cursos das áreas tecnológicas e científicas (Lei n. 13.005, 2014, grifo nosso).

Posto isso, conforme anunciado no PNE (2014-2023) a organização do currículo do Novo Ensino Médio foi assim redefinida: em uma parte composta pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC), e outra parte diversificada a partir de itinerários formativos, alinhados à BNCC, correspondentes às áreas: I)Linguagens e suas Tecnologias; II)Matemática e suas Tecnologias; III)Ciências Naturais e suas Tecnologias; IV)Ciências Humanas e suas Tecnologias; V)Educação Profissional; e ainda a possibilidade da composição de itinerários integrados que contemplem mais de uma dessas áreas, conforme disposição das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)⁷¹. Uma vez que os

⁷¹No artigo 36º da Lei n. 13.415 de 2017 a opção da composição desse tipo itinerário está assim disposta: “§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do *caput*”, sendo mais bem compreendido na redação das novas DCNEM (Resolução n. 3, 2018).

itinerários se trata da parte flexível do currículo para aprofundamento do conhecimento a fim da preparação para o trabalho e/ou prosseguimento dos estudos, são objetos de escolha de cada estudante, de acordo com seus interesses pessoais. Esses itinerários deverão ser ofertados sob diversos arranjos curriculares, que sejam relevantes para o contexto local e conforme as possibilidades dos sistemas de ensino dos estados.

A lei da reforma prevê o aumento progressivo da carga horária do ensino médio, passando de 800 horas por ano letivo, para 1.000 horas. Dentre as 3000 horas totais ao longo dos 3 anos de formação, 1800 horas devem ser destinadas para a formação comum e 1200 horas para o cumprimento dos itinerários formativos. Além disso, tem-se o incentivo para a adesão das escolas à modalidade de formação em tempo integral.

Desse modo, na concepção do Ministério da Educação (2018a), essa nova organização curricular vem para beneficiar o estudante, uma vez que:

O Novo Ensino Médio pretende atender às necessidades e às expectativas dos jovens, fortalecendo o protagonismo juvenil na medida em que possibilita aos estudantes escolher o itinerário formativo no qual desejam aprofundar seus conhecimentos. Um currículo que contemple uma formação geral, orientada pela BNCC, e também itinerários formativos que possibilitem aos estudantes aprofundar seus estudos na(s) área(s) de conhecimento com a(s) qual(is) se identificam ou, ainda, em curso(s) ou habilitações de formação técnica e profissional, contribuirá para maior interesse dos jovens em acessar a escola e, conseqüentemente, para sua permanência e melhoria dos resultados da aprendizagem.

A lei também desobriga a oferta dos componentes curriculares Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia, que devem se fazer presentes nos currículos sob a forma de estudos e práticas, o que significa que o ensino desses componentes deve ser desenvolvido dentro de alguma outra disciplina específica ou em um projeto interdisciplinar. Outra possibilidade é a disponibilização desses componentes para aprofundamento nos itinerários formativos, mas que são eletivos. Por outro lado, os componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática devem obrigatoriamente serem desenvolvidos ao longo de todos os 3 anos do curso, sob a formação geral ou sob o itinerário formativo, uma vez que são considerados conhecimentos necessários para o desenvolvimento de competências e habilidades de outros componentes, possuindo, portanto, um caráter instrumental (Ferretti, 2018).

No entanto, uma formação humana integral deve contemplar os aspectos físicos, estéticos, éticos, filosóficos e sociológicos para compreensão do mundo em sua totalidade e das relações sociais necessárias para a sua reprodução. Logo, a ausência da obrigatoriedade da oferta desses conteúdos, sob a organização em unidades curriculares, nas quais seus conceitos e fundamentos científicos sejam abordados e apropriados pelos estudantes, e no lugar serem apenas construídos, mobilizados e utilizados para o estudo de determinado tema ou para a

resolução de problemas específicos, parece-nos um contrassenso na regulamentação da reforma. Chama a atenção também o fato de que as disciplinas de Filosofia e Sociologia são essenciais para a formação do pensamento crítico, para estimular o questionamento e resistir às imposições de adaptação.

No que se refere à instrumentalidade dos conteúdos escolares, com sua utilização imediatamente prática em atividades profissionais, as estudantes expressaram suas concepções sobre as finalidades da apropriação de conhecimentos, ao discutirem os trechos do seriado:

E4- É, uma coisa que acho legal, que eu concordo com o E3- e o E5- também, mas principalmente com a primeira fala do E3- , é a importância do estudo independentemente disso servir ou não pra você exercer um trabalho, né. A pessoa ela tendo uma formação, seja ela qual for, ela vai ter uma base muito maior pra entender o mundo. Então, ela nunca vai ser uma pessoa igual a ignorância da cozinheira [Sra. Patmore], ela poderia ver o mundo de forma muito mais diferente se ela tivesse um pouco de estudo, que é o caso da Daisy [ajudante de cozinha]. Por mais que a Daisy não esteja exercendo o estudo que ela teve, né, que ela está tendo, ela já enxerga o mundo de forma diferente, e são essas pessoas que podem mudar alguma coisa, porque elas têm uma visão mais ampla do que tá acontecendo. Porque essas pessoas ignorantes, né, elas não enxergam o que tá a sua volta como o E5- disse. Então, independentemente se tá aqui na cara dela, tipo a E1- tá aqui na minha frente, eu não vou enxergar a E1- , porque eu não tenho um conhecimento mais amplo de mundo. Então acho muito importante o quesito do conhecimento. Mesmo que você não vá exercer, que você não consiga um trabalho por conta desse estudo. Ter um conhecimento é muito importante, porque é uma coisa que ninguém pode tirar de você, porque é seu.

E3- É, pensar que tipo “ah não vou estudar, porque o sistema não me valoriza” é ter uma mente muito fechada.

E4- Aham.

E1- , E2- É!

E3- Porque não dá pra gente, tipo, estender isso a todos, né.

E5- É, e de qualquer forma você vai tar se mostrando indiferente. Tipo, você vai tar se adequando àquilo que impuseram a você. Você não, vai falar: “Ah, se esse é meu lugar, vou me acomodar aqui”. Não, tipo, o que eu acho é que você tem que sim fazer a diferença. Você acha que é injusto, você tem que correr atrás do que você realmente quer e pensa que merece.

E4- Ir contra, né, ao que tão te impondo.

E5- Isso. (G3)

As estudantes relataram que os estudos são importantes ainda que não sirvam para um trabalho determinado, por ampliarem a visão de mundo das pessoas, o que, por sua vez, lhes possibilita a transformação do que está posto pela realidade que se apresenta. E que, também, o conhecimento passa a constituir o próprio sujeito e, por isso, mesmo diante de um sistema que não valoriza as pessoas e seus conhecimentos, e que até inviabiliza para alguns o acesso às condições materiais objetivas de formação e trabalho, esses devem ser perseguidos pelos

sujeitos, pois devem opor resistência a tais imposições.

Tais reflexões dizem sobre duas personagens do seriado *Downton Abbey*, Daisy, a criada mais jovem da mansão, auxiliar de cozinha, que retoma seus estudos, pois deseja galgar um novo e melhor trabalho. Por sua vez, Sra. Patmore, cozinheira veterana, conformada com o seu trabalho, em princípio, não compreende os motivos e a utilidade do empenho nos estudos de sua auxiliar, além de, por trabalhar exaustivamente, acreditar não ter condições para também se capacitar e intelectualizar.

Nota-se que as estudantes participantes do grupo focal, cuja grade curricular do curso de formação contempla todos os componentes que foram desobrigados no Novo Ensino Médio (Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia, conforme Anexo B), revelaram a compreensão de que o conhecimento e a formação educacional são necessários não somente para aplicações imediatas, uma vez que não há garantias de obtenção de colocações de trabalho na mesma área de uma dada formação, pois consideram que o conhecimento obtido por meio dos estudos extrapola o saber fazer das profissões, servindo para ampliação da consciência e do entendimento de mundo⁷².

Importante ressaltar que no Novo Ensino Médio houve uma redução das 2.400 horas de formação básica da organização curricular anterior, para 1.800 horas, implicando a supressão de componentes curriculares ou a redução de suas cargas horárias. Ou seja, uma vez que não há a obrigatoriedade de algumas disciplinas na formação comum, para adequação à nova carga horária e aos recursos financeiros disponibilizados às escolas, essas podem ser retiradas ou terem seus conteúdos drasticamente diminuídos, o que será decidido por cada estado, aumentando as desigualdades já existentes em cada região do país, uma vez que não se terá um ensino médio universal, que contemple os mesmos conteúdos para todos.

No que se refere ao quinto itinerário formativo, correspondente à formação técnica e profissional a ser realizada na própria escola ou em parceria com outras instituições, em tese, ao ser escolhido pelo estudante (e se ofertado por sua escola), ele tem a possibilidade de concluir o ensino médio e ser habilitado/certificado como técnico em alguma profissão, uma vez que as 1.200 horas reservadas ao itinerário correspondem à carga horária mínima de algumas habilitações técnicas. Contudo, conforme a legislação, esse itinerário pode ser constituído por diversos cursos profissionalizantes de curta duração, de qualificação

⁷²No entanto, não se pode generalizar que esse entendimento seja de todos os estudantes do IFMS, pois a falta de identificação com a formação técnica do curso (o fator “desmotivação dos estudantes acerca do curso escolhido”) foi considerada relevante/determinante para a evasão dos estudantes, ocupando a 4ª posição na classificação dos motivos da evasão no IFMS, conforme dados sistematizados pela Comissão de Elaboração do Plano Estratégico para Permanência e Êxito (Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, 2016) e apresentados no Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023 do IFMS (Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, 2018).

profissional ou de formação inicial continuada (FIC), integrantes de uma mesma grande área do conhecimento ou eixo tecnológico. Logo há diversas possibilidades para organização do itinerário de formação profissional, contanto que estejam referenciadas ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) ou ao Catálogo Brasileiro de Ocupações (CBO), ou, ainda, consistirem em uma formação experimental.

Os cursos FICs, em razão do curto tempo disponibilizado para a aprendizagem, consistem em uma formação aligeirada, voltada para o saber fazer de algumas ocupações de trabalho, que certificam uma qualificação profissional, o que pode possibilitar uma inserção de trabalho mais imediata, ainda durante a frequência do estudante no ensino médio. Posto isso, no lugar desse tipo de oferta de formação profissional ser um atrativo para o estudante permanecer e concluir o ensino médio, considerando a dificuldade em serem conciliados os estudos com o trabalho, aqueles que conseguem uma colocação profissional podem vir a estudar no período noturno, cujo ensino é considerado mais precarizado, ou podem até mesmo evadir do ensino médio e vir a se tornar um estudante da modalidade da Educação para Jovens e Adultos (EJA).

Na pesquisa do IFMS sobre a evasão, a dificuldade em conciliar os estudos com o trabalho também foi apontada como um dos fatores relevantes para a evasão e retenção dos estudantes (Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, 2016), o que também foi problematizado pelas estudantes participantes do grupo focal.

E4- [...] Também toda a questão de passar por um estágio que é obrigatório aqui e fazer TCC, isso faz a gente crescer muito, que é uma coisa que eu vejo, eu tenho amigos da rede estadual e eles não tiveram todo esse crescimento, tão rápido que a gente teve que ter, porque é complicado...

E1- Preciso, na verdade.

E4- ...sim, mas uma experiência de trabalho quando você é menor de idade ainda por cima, e ser estagiário não é fácil, por mais que, pelo menos comigo os meus chefes pegaram muito leve, porque eu era estagiária, tava estudando, tinha muita coisa pra fazer. Então, assim, conciliar o trabalho, né, que o estágio é um trabalho, com o estudo foi muito complicado. E, eu comecei a entender mais o povo que trabalha estuda e tem dificuldade na escola, porque não pode deixar o trabalho de lado. [...] E as tristezas justamente vêm com os pontos positivos, né, porque o estágio foi complicado, é triste você não ter tempo pra estudar, tem matéria que você tem dificuldade e não conseguir estudar, não vir no PE [permanência estudantil] que tava acostumado já.

[...] (G4)

Considerando a necessidade da realização de estágio curricular obrigatório no contraturno das aulas, dada a habilitação técnica do curso, as participantes do grupo focal relacionaram essa experiência às alegrias e tristezas durante o seu processo formativo na

instituição. Relataram que se sentiram sobrecarregados ao terem que conciliar as atividades de estudo e de trabalho do estágio curricular.

E6- [...] a gente cresceu como pessoa, né, não só com conhecimento técnico, mas também a gente cresceu como pessoa. E, não foi fácil, desde o começo a gente teve dificuldades, né. -Eu sempre, não sempre, depois de um tempo, logo do início que eu comecei a estudar que eu já comecei a trabalhar também, então pra mim foi bem complicado, porque eu tive que organizar realmente meu tempo, é, saber quando que eu tinha que fazer as coisas, porque se não, é, não ia dar. Teve um momento que eu acabei pegando uma DP [dependência]⁷³, né, foi a única, em Geografia, e foi quando eu acordei mesmo, e falei, e, tipo, não tem como, tem que buscar mesmo focar nisso, né, mas não deixar isso te levar também pra, é, pro caminho da tristeza, ou sei lá, é... [...]

E5- É, e em relação à infelicidade é ter que admitir o quão difícil o, que nem o E6- deve sentir isso bastante na pele mesmo, o quão difícil é estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Porque como, quem me conhece bem sabe, a única DP que eu peguei foi quando eu estava estagiando e foi de uma matéria que eu já tinha dificuldade, que era história, e eu sempre fui presente nos PES, as permanências estudantis, e conseguia passar. Quando eu tava estagiando não tinha como vir nos PES, que era no contraturno, daí eu acabei pegando essa DP e, tipo, eu ainda fui forte, porque dentre todas as matérias essa foi a única que eu peguei. Então, que nem o E6- falou, tipo, ele lembra o tanto que eu fiquei triste de fato com isso, até hoje eu sou meio triste por conta disso [risos], que minha vida seria bastante diferente se isto não tivesse acontecido. [...] (G4)

As estudantes, em seus relatos, consideraram importante a experiência que tiveram ao realizar o estágio de trabalho e o trabalho de conclusão de curso (TCC), o que consideraram uma formação diferenciada da rede regular de ensino. Por outro lado, ao realizarem o estágio acabam tendo menos tempo para os estudos e para frequentar as outras atividades do Campus que são realizadas no contraturno, como exemplo citado pelas participantes, a atividade de permanência estudantil (PE) destinada a tirarem dúvidas com os professores sobre os conteúdos ministrados e para revisá-los, o que pode contribuir para a reprovação dos estudantes em algumas unidades curriculares e a necessidade do cumprimento dessas dependências, posteriormente, sobrecarregando-lhes de disciplinas a serem cursadas nos semestres subsequentes ou prologando o período de integralização do curso.

Além disso, também relataram as dificuldades que eles mesmos enfrentaram, como as de seus colegas, ao necessitarem conciliar os estudos com atividades de trabalho remunerado, uma vez que, conforme revelaram os dados socioeconômicos, os estudantes do curso de ensino médio integrado ao técnico são predominantemente provenientes de famílias dos extratos baixos das classes trabalhadoras. Sendo, portanto, necessária a atenção do poder público e da sociedade em regular efetivamente as formas de inserção profissional precoce,

⁷³ Cursar novamente uma unidade curricular por não ter obtido o aproveitamento, ter sido reprovado.

para que não se sobreponham ao processo de aprendizagem escolar e reitera-se a necessidade conjuntural do ensino médio ser integrado e possibilitar a formação técnica para a inserção profissional de nível médio e também o prosseguimento nos estudos.

O estágio curricular mencionado pelas estudantes configura-se em uma das atividades de ensino-aprendizagem que possibilitam a união da teoria com a prática, sob o entendimento da formação integral e do trabalho enquanto princípio educativo, porém que se volta a um segmento do processo produtivo. Essa recomposição teórico-prática também é possibilitada por outras estratégias pedagógicas, a exemplo de práticas simuladas nos laboratórios, realização de projetos, visitas técnicas, dentre outras. No entanto, ainda que o ensino técnico seja voltado para aprendizagem de trabalho de segmentos do processo produtivo, a apreensão das atividades de trabalho se dá no ato de realização do trabalho e, sob esse prisma, o estágio pode ser considerado um processo fundamental de aprendizagem e desenvolvimento humano, assim como foi considerado pelas estudantes participantes do grupo focal. Logo, essa experiência para alguns é sofrida, mas também foi considerada que lhes proporcionou uma aprendizagem e desenvolvimento que contribuirá na continuidade dos estudos no ensino superior e em sua inserção profissional.

Nota-se, portanto, que as experiências de trabalho concomitante aos estudos dos estudantes do IFMS, também se trata do estágio extracurricular, que necessita de vínculo com a escola, e de outros tipos de contrato e relações de trabalho. Ou seja, não se referem a trabalhos galgados pelos estudantes por terem obtido certificações parciais durante o curso, conforme prevê o Novo Ensino Médio, e o que pode impeli-los para as atividades de trabalho imediatas, prescindindo a conclusão do curso.

E4- ...Porque os nossos amigos que saíram da estadual, eles não tiveram que fazer TCC, eles não têm ideia de como se faz isso, como você pesquisa, como você procura...

E6- E1- Relata.

E4- ...É! E o estágio que é obrigatório e na faculdade, também. Então, a gente já teve um, né, um...

E5- É como fala, aqui é profissionalizante.

E1- Uma “pré-faculdade”?! Risos.

E4- Exatamente! E a gente tem uma profissão quando a gente sair daqui, entendeu?! Então, se a gente não tiver condições de entrar numa faculdade direto, a gente tem pra onde correr, a gente já tem um currículo razoável, assim, sabe, pra entrar no mercado de trabalho. E, eu acho isso bem importante pra gente, é uma coisa que me deixa um pouco mais tranquila, né. (G4)

As estudantes acreditam que estarão mais preparadas para o processo de formação no ensino superior em razão da formação que obtiveram no IFMS, pois, para eles, o curso foi

uma espécie de “pré-faculdade”, uma vez que tiveram a experiência do estágio e do TCC, que também são atividades de ensino obrigatórias em alguns cursos superiores. Além disso, pontuaram que já terão uma profissão para atuarem, caso não consigam ou não possam ingressar na faculdade. Sendo todas essas questões diferenciais que podem contribuir para se inserirem profissionalmente caso assim desejem ou necessitem, gerando-lhes uma maior segurança em relação aos seus futuros de vida.

No entanto, embora as estudantes tenham manifestado na discussão anterior a concepção de que os estudos são necessários para a compreensão do mundo, para além de sua utilidade imediata para o sistema produtivo, nessa discussão e em outros momentos do grupo focal, manifestaram a concepção instrumental da formação profissional, ao mencionarem que a obtenção de qualificação possibilita melhores colocações, sem analisarem que não se trata de uma relação direta, desconsiderando-se as implicações no campo macroeconômico que as regulam. Porém, sabe-se que se trata de um pensamento da ideologia dominante e que serve aos interesses do sistema.

Ante o exposto, questiona-se as reais intenções da reforma do Ensino Médio e do fomento ao protagonismo do estudante, pois, no que se refere à dimensão flexível do currículo sob itinerários formativos, que deverão levar em consideração “a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Lei n. 13.415, 2017), os estudantes poderão de fato realizar as “suas escolhas”, uma vez que estão limitadas aos arranjos curriculares definidos pelos sistemas de ensino dos estados e por cada escola, de acordo com suas possibilidades de infraestrutura e das necessidades locais de formação, por exemplo. Além disso, uma vez que as avaliações locais e nacionais são elaboradas a partir das BNCCs, conforme expresso na legislação educacional, também deverão ser reestruturadas e alinhadas à nova composição da formação comum e dos diversos itinerários formativos do Novo Ensino Médio⁷⁴. Desse modo, uma vez que o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é a principal porta de entrada para o ensino superior, as avaliações que o compõe serão elaboradas de acordo com os itinerários, que direcionarão o ingresso em cursos de mesma área do conhecimento.

⁷⁴A partir das reformulações trazidas pela Lei n. 13.415 (2017) a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações, no que se refere às avaliações de desempenho: “Art. 35-A: ... § 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.” “Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: ... II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo. ... § 3º O processo seletivo referido no inciso II considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular”.

À exemplo, do que ocorre no Ensino Médio Integrado ao Técnico da modalidade da Educação Profissional Científica e Tecnológica (EPCT), ofertado nos Institutos Federais (IFs) e nas instituições da Rede (REPCT), o estudante ao concluir o ensino médio é habilitado para o exercício de uma profissão de nível médio técnico, tendo a possibilidade de prosseguir seus estudos no ensino superior do mesmo eixo de área do conhecimento, verticalizando a sua formação, ou em qualquer outro curso que assim desejar. Posto isso, conforme a mini autobiografia solicitada às participantes do grupo focal para compreensão de suas histórias de vida e perspectivas de futuro, foram apontadas por elas as mais diversas profissões e ocupações que pretendem seguir, que estão relacionadas ou não com curso técnico em eletrotécnica:

“Fazer pelo menos duas faculdade (sic) (Arquitetura ou Engenharia Civil e talvez Engenharia Elétrica); Ser professora universitária em algum momento; Atuar na área da construção civil e de design de interiores.” (E4-)

“Meu sonho para o futuro é tornar piloto de avião comercial, ter minha casa própria, constituir família, ser feliz.” (E3-)

“[...] expectativa de vida acadêmica tenho de terminar o IFMS e entra (sic) na universidade, pretendo seguir a área da saúde, já a expectativa de vida geral é possuir uma formação que me faça feliz e me dê qualidade de vida.” (E1-)

“As expectativas de vida que tenho é: me formar [no IFMS], casar, ter uma família e conseguir ter uma vida tranquila.” (E2-)

“Espero conseguir trabalhar na área em que venho me capacitando, e fazer um curso de graduação ao mesmo tempo, pretendo desde criança cursar direito e prestar concurso para Polícia Federal, onde pretendo seguir carreira.” (E6-)

“Minha pretensão (sic) no ramo profissional é poder seguir em meios relacionados à minha formação técnica, já que é algo que eu gosto de ter ao meu redor e geralmente é bem valorizado.” (E5-)

Ao pontuarem suas perspectivas em um futuro próximo, as estudantes sinalizaram diversos interesses profissionais, dentre eles: ingressar no ensino superior em curso de graduação dentro da mesma área de formação do curso técnico em eletrotécnica (Engenharia Elétrica), incluindo outras possibilidades de formação na área das engenharias (Engenharia Civil), e em cursos superiores de outras áreas do conhecimento, a exemplo da área de Ciências Sociais Aplicadas (Arquitetura e Direito) e Ciências da Saúde; exercer outra profissão de ensino médio com formação específica (piloto de avião comercial); inserir-se profissionalmente na área de formação do curso técnico em eletrotécnica a curto prazo e simultaneamente ingressar no ensino superior de outra área, com o objetivo de exercer outra profissão (policial federal); inserir-se profissionalmente na área de formação do curso técnico em eletrotécnica; além de terem o desejo de uma vida tranquila, com qualidade de vida e que possam ser felizes. Chamou a atenção a observação feita por um dos estudantes sobre sua

pretensão em seguir no ramo profissional de eletrotécnica, por além de ter se identificado, acreditar que é uma área bem valorizada. Sua avaliação pode ter por base as experiências que teve ao longo do curso, local de realização do estágio e questões familiares. Além disso, há de se considerar que a média salarial de profissionais com formação técnica pode ser igual ou maior a de algumas formações de nível superior e em algumas regiões do país⁷⁵.

Nota-se, portanto, que uma vez que suas expectativas e escolhas revelam-se as mais variadas, são os diversos caminhos que acreditam que lhes são possíveis após a conclusão do ensino médio integrado ao técnico, considerando a realidade concreta de cada um. Ou seja, essas escolhas podem sinalizar que não se sentem limitados e reduzidos à formação técnica e à obrigatoriedade do prosseguimento na profissão de habilitação do curso ou de ingressarem em cursos do ensino superior de mesma área do conhecimento, além do desejo de realizarem atividades que lhes sejam significativas, independentemente de quais sejam, e que lhes tragam satisfação e bem-estar.⁷⁶ De modo que, sem deixar de considerar as condições objetivas que podem viabilizar ou limitar a concretização de suas inclinações profissionais pessoais e suas potencialidades, depreende-se que o processo de formação desses estudantes possibilitou-lhes fazerem planos profissionais para além da formação técnica recebida.

Ao passo que, sob o Novo Ensino Médio as possibilidades de ingresso nos cursos superiores, via Enem, ficam circunscritas ao itinerário formativo escolhido pelo estudante em seu ensino médio. Ou seja, há um cerceamento do pleno desenvolvimento de suas potencialidades que podem vir a ser outras que não as de sua escolha inicial, sendo, portanto, uma contradição ao incentivo dado pelo sistema de ensino ao exercício de seu protagonismo,

⁷⁵ Como exemplo, seguem os dados salariais do cargo Eletrotécnico, de nível médio técnico, em comparação ao cargo de nível superior de Fisioterapeuta. Ainda que tenham cargas horárias semanais distintas, mesmo proporcionalmente o salário do eletrotécnico é maior. “Um **Eletrotécnico trabalhando na cidade de Três Lagoas**, MS ganha entre R\$ 2.884,62 (média do piso salarial 2020 de acordos, convenções coletivas e dissídios) e o teto salarial de R\$ 5.977,27, sendo que a **média salarial fica em R\$ 3.160,57 para uma jornada de trabalho de 42 horas semanais**. Esses dados são de acordo com pesquisa do Salario.com.br junto a dados oficiais do CAGED [Cadastro Geral de Empregados e Desempregados] com uma amostragem de 12 salários de profissionais admitidos e desligados oficialmente pelas empresas. O cargo de Eletrotécnico 3131-05 trabalhando em Três Lagoas, tem um perfil profissional médio de um trabalhador com 23 anos, Ensino Médio completo, do sexo masculino que trabalha 40h por semana em empresas que atuam no segmento de Geração de energia elétrica.”. “Um **Fisioterapeuta Geral trabalhando na cidade de Três Lagoas**, MS ganha entre R\$ 1.630,89 (média do piso salarial 2020 de acordos, convenções coletivas e dissídios) e o teto salarial de R\$ 2.852,83, sendo que a **média salarial fica em R\$ 1.786,90 para uma jornada de trabalho de 33 horas semanais [correspondente ao salário médio de 2.273,03 para uma jornada de 42h]**. Esses dados são de acordo [...] com uma amostragem de 12 salários de profissionais admitidos e desligados oficialmente pelas empresas. O cargo de Fisioterapeuta Geral 2236-05 trabalhando em Três Lagoas, tem um perfil profissional médio de um trabalhador com 25 anos, Ensino Superior completo, do sexo feminino que trabalha 30h por semana em empresas que atuam no segmento de Atividades de fisioterapia” (Salário, 2020).

⁷⁶ Após concluírem o Ensino Médio Integrado, algumas das participantes do grupo focal ingressaram por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu)/Enem em cursos superiores de graduação do próprio IFMS – Tecnologia em Automação Industrial e Engenharia de Controle e Automação, que fazem parte do mesmo eixo tecnológico do curso Técnico em Eletrotécnica, ou seja, verticalizaram a sua formação.

tal como enunciado nas justificativas para as modificações da organização curricular ora propostas. Além disso, uma contradição na formação de um trabalhador flexível que o próprio sistema produtivo requer. Em um mundo altamente dinâmico e mutável as necessidades do mercado de trabalho de hoje podem não mais ser as mesmas de amanhã, logo as alternativas devem estar abertas durante todo o processo de formação e não apenas em ofertas posteriores de qualificação e requalificação para que mantenha a sua empregabilidade que também é requisitada pelo sistema.

O Novo Ensino Médio trata-se, portanto, do direcionamento de um conhecimento parcelar e fragmentado na etapa final da formação básica dos trabalhadores brasileiros, que poderá ter implicações futuras, ao longo de sua vida, em razão daquilo que lhe foi possível apropriar dos conhecimentos construídos e acumulados pela sociedade, para que melhor possa atuar em seu cotidiano e transformá-lo. No entanto, por esse mesmo motivo, pode ser que cumpra com o seu papel de proporcionar uma formação para o trabalho que atenda aos interesses do empresariado capitalista.

Conforme apontam algumas pesquisas (Heeren & Silva, 2019; Stering & Adam, 2019), a reforma do Ensino Médio não impactou a atual organização curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio dos Institutos Federais e demais instituições de ensino que compõem a Rede EPCT, pois essas, como já anunciado no capítulo 1, são dotadas de autonomia administrativa e pedagógica, observados os objetivos e definições contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)⁷⁷ e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM)⁷⁸, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Além disso, as mudanças propostas ao Novo Ensino Médio já estão contempladas em seus currículos, organizados a partir de um eixo comum composto pelas unidades curriculares de formação geral, conforme a BNCC do Ensino Médio e o itinerário formativo composto pelas unidades curriculares de formação técnica, em conformidade com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT)⁷⁹ da Educação Profissional Tecnológica (EPT) do MEC.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC), orientada pelos princípios constantes nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs), define as competências e habilidades essenciais (ou os direitos e objetivos de aprendizagem) que devem ser desenvolvidas pelos estudantes em cada etapa da educação básica, norteando a construção dos currículos elaborados pelos sistemas e redes de ensino e das propostas pedagógicas das

⁷⁷Resolução CNE/CEB 3/2018. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de novembro de 2018, Seção 1, pp. 21-24.

⁷⁸Resolução CNE/CEB 6/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de setembro de 2012, Seção 1, p. 22.

⁷⁹Resolução CNE/CEB 1/2014. Diário Oficial da União, Brasília, 8 de dezembro de 2014, Seção 1, p. 16.

escolas. “Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Ministério da Educação, 2018b, p. 8). Desse modo, na nova BNCC do (novo) Ensino Médio, estão descritas as competências e habilidades gerais e das quatro áreas específicas, a serem desenvolvidas por meio dos conteúdos dispostos em componentes curriculares, estudos e práticas, a serem definidos pelos sistemas de ensino dos estados, observadas as DCNEM. Ou seja, a BNCC tem por foco o desenvolvimento de competências, conforme a lógica da Teoria do Capital Humano, a partir da indicação do que os estudantes devem “saber” e “saber fazer”, sendo, portanto, essa a sua orientação pedagógica, alinhada aos organismos internacionais, conforme manifestadamente expresso em seu documento:

É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)¹¹, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (Ministério da Educação, 2018b, p. 13).

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM) estabelecem princípios e critérios que devem ser atendidos pelos sistemas e instituições de ensino na organização, planejamento, desenvolvimento e avaliação dos cursos dessa modalidade. Para sistematização dos currículos desses cursos, as instituições devem orientar-se pelo CNCT, no qual estão descritos o perfil profissional de conclusão e campo de atuação das habilitações profissionais, agrupadas por eixos tecnológicos.

Artigo 17 O planejamento curricular fundamenta-se no compromisso ético da instituição educacional em relação à concretização do perfil profissional de conclusão do curso, o qual é definido pela explicitação dos conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais, tanto aquelas que caracterizam a preparação básica para o trabalho, quanto as comuns para o respectivo eixo tecnológico, bem como as específicas de cada habilitação profissional e das etapas de qualificação e de especialização profissional técnica que compõem o correspondente itinerário formativo (Resolução n. 6, 2012).

Originalmente, a concepção de organização da educação profissional sob itinerários formativos ou eixos tecnológicos tinha por objetivo superar a sua fragmentação nos mais diversos cursos de curta duração, dissociados da educação básica e de um plano de formação continuada, de modo a conceder certificados e créditos legalmente reconhecidos para possibilitar a vinculação aos processos regulares de ensino e o reconhecimento pelas empresas nos contratos de trabalho (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2012), o que também não deixa de

estar em consonância com os preceitos de formação profissional da Teoria do Capital Humano.

Posto isso, considerando que a modalidade do curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, ofertado nos IFs e nas demais instituições da Rede EPCT, fundamenta-se originalmente por uma concepção político-pedagógica voltada aos interesses dos trabalhadores, para sua emancipação, conforme já discutido nos subitens anteriores, por estar referendado na BNCC, nas DCNEM e DCNEPTNM, estabelecidas pelo CNE, bem como por suas resoluções, está também sob o jugo das influências e direcionamentos dos organismos internacionais e do empresariado internacional e local. Todas essas prescrições, construídas a partir de disputas entre grupos dos diversos segmentos da sociedade e sob diversas concepções político-pedagógicas, contém elementos oriundos do materialismo-histórico dialético e das concepções acríticas pragmáticas baseadas nas competências, revelando contradições em seu interior e um jogo de forças desigual, que acabam por direcionar a educação brasileira para atender às necessidades da classe dominante, como apontam as análises de Ramos (2002, 2011, 2016), Ciavatta e Ramos (2012), Ferretti (2018) e demais estudiosos críticos da educação brasileira.

Desse modo depreende-se que tanto a BNCC quanto as DCNEPTNM são fundamentadas em uma pedagogia das competências, assim como é a base da concepção teórico-metodológica dos organismos internacionais para as políticas de educação endereçadas aos países periféricos, portanto, sendo também uma das principais orientações curriculares do Ensino Médio e da Educação Profissional e Tecnológica, impactando diretamente os sujeitos ao formatar o seu processo de formação educacional e as suas subjetividades para atender aos interesses e necessidades dos capitalistas e para ampliação do capital.

3.5 O desenvolvimento de competências para o trabalho e suas implicações na formação dos sujeitos

Duarte (2008) defende a tese que a pedagogia das competências faz parte de uma ampla corrente educacional da atualidade, que denominou de “pedagogias do aprender a aprender”. Segundo o autor, o foco do processo de ensino-aprendizagem dessas pedagogias, que é dado sobre os alunos a partir da utilização de metodologias ativas, guarda referências com as ideias pedagógicas originadas no movimento escolanovista.

O movimento escolanovista tem por principal representante o filósofo americano John

Dewey (1859-1952) e sua produção pedagógica decorrente das mudanças econômicas e sociais advindas da administração científica do trabalho, baseada no modelo do taylorismo-fordismo, na passagem do século XIX para o XX. Trata-se de uma prática educativa fundamentada em uma filosofia pragmática dada a necessidade de se formar um novo ser humano, dando-lhe acesso a uma qualificação geral mínima para execução das tarefas parcelares da produção industrial, a ser viabilizada pela escola, sendo, portanto, necessário controlar e regular os conhecimentos científicos acessados pela população. Desse modo, para atendimento a essa demanda do capital, os pressupostos escolanovistas colocam-se opostos à escola tradicional, que tem por objetivo central a formação intelectual do aluno a partir da transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade, cuja tarefa é desempenhada pelos professores, por sua vez criticada naquele momento, pois acabava por atender aos interesses de ilustração e intelectualização das elites, descolados da realidade social da grande maioria da população. Em oposição à essa lógica, no escolanovismo a centralidade do papel do professor e dos conteúdos científicos é deslocada para o aluno, em como ele aprende, ou seja, a questão principal passa a ser as teorias de aprendizagem, de modo que, no processo de interação dos alunos entre si e com o professor, eles realizam sua própria aprendizagem a partir de suas experiências e por meio delas (Eidt, 2010).

[...] O aprender a prática de um ato, quando não se nasce sabendo-o, obriga a aprender-se a variar seus fatores, a fazer-se combinações sem conta destes, de acordo com a variação das circunstâncias. E isso traz a possibilidade de um contínuo progresso, porque, aprendendo-se um ato, desenvolvem-se métodos bons para outras situações. Mais importante ainda é que o ser humano adquira o hábito de aprender. Aprende a aprender. [...] Uma sociedade móvel, cheia de canais distribuidores de todas as mudanças ocorridas em qualquer parte, deve tratar de fazer que seus membros sejam educados de modo a possuírem iniciativa e adaptabilidade. Se não fizer assim, eles serão esmagados pelas mudanças que se virem envolvidos e cujas associações ou significações eles não percebem [...] (Dewey, 1979, pp. 48, 94).

Um dos teóricos mais expoentes da pedagogia das competências da atualidade no Brasil trata-se do sociólogo suíço Philippe Perrenoud. Conforme aponta Santos (2017), suas ideias, alinhadas à Teoria do Capital Humano, foram principalmente difundidas entre os educadores brasileiros a partir das matérias veiculadas na Revista Nova Escola em torno dos anos 2000, que também fundamentaram as reformas curriculares. Em sua célebre obra “As 10 novas competências para ensinar”, são endereçadas aos professores as competências desejáveis para conduzirem o processo de aprendizagem de seus alunos⁸⁰, ao se depararem

⁸⁰1) Organizar e dirigir situações de aprendizagem. 2) Administrar a progressão das aprendizagens. 3) Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam. 4) Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho. 5) Trabalhar em equipe. 6) Participar da administração da escola. 7) Informar e envolver os pais. 8) Utilizar novas tecnologias. 9) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão. 10) Administrar a própria formação contínua. (Perrenoud, 2000, p. 14).

com um “novo ofício”, “diante das renovações em andamento no sistema educativo [...] Em um período de transição, agravado por uma crise das finanças públicas e das finalidades da escola” (Perrenoud, 2000, p.14). Segundo esse autor, o conteúdo dos currículos escolares deve ter por referência as práticas e atividades que os alunos devem desempenhar em seu cotidiano e que o tipo de conhecimento a ser transmitido guarda dependência com o que exigem as ações a serem realizadas por eles, que vão desde um conhecimento superficial ao aprofundado (quando se tratarem de ações mais complexas e mediatizadas por tecnologias), sendo, portanto, conhecimentos oriundos do senso comum, das experiências de vida, da cultura de um dado segmento de especialistas ou das produções científicas (Perrenoud, 1999).

Posto isso, sob a perspectiva das pedagogias do “aprender a aprender”, há quatro principais aspectos que são mais valorizados no processo educativo, sistematizados por Duarte (2008): as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo são mais desejáveis do que aquelas que ocorrem por meio da transmissão do conhecimento e de experiências por outros indivíduos, uma vez que promoveriam a sua autonomia; é considerado mais importante que o aluno desenvolva um método próprio de construção dos conhecimentos, no lugar de aprender aquilo que já foi elaborado por outras pessoas, ou seja, há uma valorização do método científico sobre o conhecimento científico já produzido socialmente; para que de fato ocorra a aprendizagem, a atividade do aluno deve estar direcionada aos seus interesses e necessidades; a educação deve preparar os indivíduos para um mundo em constante mudança, de modo que a transmissão de conhecimentos historicamente produzidos estaria vinculada à uma sociedade estática, na qual já seriam suficientes, ao passo que na dinâmica sociedade atual, em suas rápidas transformações, o conhecimento torna-se provisório, necessitando que os indivíduos atualizem-se constantemente.

Essas orientações à Educação Profissional brasileira estão expressamente manifestadas no Relatório do Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre a atualização das DCNEPTNM, aprovada em 2012.

... Uma permanente atualização do currículo de acordo com as transformações que se processarem no trabalho, nas ciências e tecnologias e na sociedade. Esse modelo supõe a adoção de um novo paradigma pedagógico, no qual a centralidade está no ser humano e em suas relações com os outros e com a natureza, visando ao atendimento das necessidades dos sujeitos e da sociedade. Em consequência, neste paradigma, a atenção se desloca das atividades de ensino para os resultados de aprendizagem dos sujeitos. Sua prática pedagógica orientadora deve se pautar pela valorização das experiências pessoais do aluno, sejam elas acadêmicas ou de vida. Nesse sentido, a responsabilidade das instituições de Educação Profissional se amplia, porque esse modelo exige novas formas de organização curricular, novos conteúdos e metodologias de ensino e aprendizagem que coloquem o docente como facilitador e o estudante como sujeito ativo do processo de aprendizagem⁸¹.

⁸¹Anexo da Resolução CNE/CEB 6/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de setembro de 2012, Seção 1,

E ainda, há também a menção explícita do princípio do “aprender a aprender” no texto de justificativa da Reforma do Ensino Médio, ao serem citados os quatro pilares da educação⁸², constantes no Relatório para a Unesco da Comissão Internacional para a Educação do Século XXI – Educação um Tesouro a Descobrir (Delors, 1998), conhecido como Relatório Delors⁸³. As medidas propostas de modificações no ensino médio e de instituição da política de fomento às escolas em tempo integral têm por objetivo a implantação dessas orientações internacionais, uma vez que para os seus idealizadores e apregoadores resolverão o problema da falta de interesse na escola e do baixo desempenho dos estudantes:

... uma visão integrada do estudante, apoiada nos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, buscando uma formação ampla do jovem, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, que é fundamental para tornar a escola atrativa e significativa, reduzindo as taxas de abandono e aumentando os resultados de proficiência (Bezerra Filho, 2016, pp. 3-4).

Duarte (2018) tece críticas a esse posicionamento do “aprender a aprender”, uma vez que tem sido utilizado como lema de uma nova concepção educacional, como a da pedagogia das competências, para a formação de indivíduos em constante adaptação a uma sociedade, também em constante mudança, mas que, no entanto, permanece regida sob uma mesma lógica, a lógica do capital. À exemplo de um dos aspectos citados anteriormente que são valorizados por essa perspectiva, o autor explica que para que sejam proporcionadas aprendizagens significativas aos estudantes com base em suas realidades, é necessária a compreensão pelos educadores da realidade social de seus educandos, contudo, não para que seja feita a sua crítica a fim de transformá-la, e sim para prepará-los e desenvolvê-los nas competências necessárias para essa realidade. Ou seja, a ênfase que tem sido dada à formação de indivíduos criativos diz sobre a capacidade de descobrir novas formas de lidar e se adaptar aos imperativos da sociedade capitalista e não para se buscar formas de sua transformação radical.

p.22.

⁸²A educação ao longo de toda a vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer [aprender a aprender], aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. [...] Numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, importa conceber a educação como um todo. Esta perspectiva deve, no futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas.” (Delors, 1998, pp. 101-102).

⁸³Após a Conferência de Jontiem, que também ficou conhecida como Conferência Geral da Unesco, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, designada pela Unesco com o objetivo de refletir e propor direcionamentos sobre a educação e a aprendizagem para o século XXI, reuniu de 1993 a 1996 quatorze personalidades de diversos setores acadêmicos e políticos de todas as regiões do mundo, contudo ausente de representantes do Brasil e com expressiva participação de representantes do Banco Mundial, sendo o texto “Educação: um tesouro a descobrir” o resultado do trabalho dessa Comissão, presidida por Jacques Delors (Rabelo, Segundo & Jimenez, 2015).

A transformação radical da sociedade perpassa a formação de indivíduos mais conscientes da sua realidade, das injustiças sociais presentes, para que então reivindiquem as modificações e transformações necessárias, visando uma sociedade justa e igualitária para todos, e que podem ser propulsionadas dentro dessa mesma sociedade, a partir de seus dispositivos já existentes, a exemplo da escolha dos representantes políticos, da participação em sindicatos e de movimentos sociais, uma vez que na existência dos elementos antagônicos dentro de um mesmo sistema, há momentos em que um deles pode predominar e uma nova ordem emergir e se instaurar. Desse modo, certamente é mais interessante para o sistema que a formação educacional seja voltada para a manutenção do estado de coisas atual.

E4- É, ela [Daisy, ajudante de cozinha] fala de mudanças trabalhistas, ela fala de direitos né, mais ou menos isso. Que é uma coisa que ela falou naquele intervalo que a gente viu na cozinha né, que ela fala pra mulher [Sra. Patmore, cozinheira] e a mulher: “para com isso, não fala isso aqui”, que era meio que perigoso né, se alguém ouvisse ela falando isso, reclamando do trabalho.

[...]

E5- Ai é o Conde né falando que o governo quer derrubar a aristocracia?!

E1- É, é isso!

E4- E também com relação às leis trabalhistas.

E5- E1- Aham.

E1- Então, no caso pra ele as leis trabalhistas derrubaram [a aristocracia].

[...]

E1- É, eu não tinha reparado naquela parte né que ele [James (“Jimmy”), lacaio], fala sobre o discurso dos trabalhadores e a respeito da, de defender a minoria e trazendo pro contexto atual né é algo que tem se falado bastante no...

E4- Com a reforma trabalhista né.

E1- ...é com a reforma trabalhista, a gente, tem se falado bastante nisso nos jornais, nesse, batendo sempre nessa tecla, defender a minoria, a minoria. E depois a gente já vê que, assim como acontece hoje em dia, já tem pessoas desapontadas também com isso.

E4- É, uma coisa que eu achei interessante foi a falta de esperança dela [Daisy, ajudante de cozinha], na verdade. Né, porque, quando, pelo que entendi dessa conversa agora que ela teve com a, [...] que ela tava falando pra cozinheira [Sra. Patmore] que ela tinha, ela ficou tão esperançosa quando assumiram né, esse governo trabalhista assumiu o poder, assumiu o poder, e fez as propostas né de fazer as reformas e tudo mais, ela teve esperanças de que eles conseguissem se manter no poder pra realmente fazer essas reformas. Só que eles estavam enfrentando tantos problemas por causa da aristocracia e das pessoas de poder de verdade da sociedade deles, que eles não tinham muitas opções, muitos lugares pra onde eles pudessem crescer né esse discurso deles pra poder realmente ajudar a classe trabalhadora. [...].

(G3)

Ao realizarem a discussão sobre os diálogos estabelecidos entre a Sra. Patmore e a Daisy, identificaram que as ideias de mudança não eram compreendidas pela cozinheira, que as considerava subversivas e perigosas, uma vez que poderiam ameaçar os seus empregos. Em

relação às mudanças trabalhistas, observaram e pontuaram a partir dos diálogos entre os personagens que o aumento da regulamentação do trabalho em favor dos trabalhadores proposto pelo governo trabalhista, que assumiu o poder naquele período histórico de Downton, retiraria os privilégios daqueles que viviam da exploração do trabalho, como a aristocracia, o que também contribuiria ainda mais no declínio de seu poderio político-econômico que já vinha se processando. Tais elementos foram identificados e refletidos pelas estudantes na discussão realizada pelo grupo focal, além de relacionarem com a reforma trabalhista brasileira, entrada em vigor em 2018 e que ainda estava em pauta nas discussões da sociedade no período de realização dos encontros do grupo de que as desregulamentações realizadas por essa reforma, sob a justificativa de desoneração das empresas para a manutenção e geração de mais empregos, precarizou ainda mais as condições de vida das minorias. No entanto, observaram e refletiram que Daisy ficou desesperançosa, uma vez que as promessas do governo não estavam sendo cumpridas, diante da forte resistência das classes dominantes em relação às mudanças. O que para ela limitaria suas possibilidades de conseguir uma melhor colocação de trabalho, considerando o investimento que havia feito nos estudos.

E5- Uma coisa também que eu achei assim importante né, interessante no caso, é observar que me soa como as vezes ignorância ou até mesmo questão de comodidade da cozinheira mesmo, a mais experiente lá [Sra. Patmore], porque, que nem, parece que ela não entende muito bem sobre essas coisas né. Até porque a outra perguntou lá: “Você lê os jornais?”, e ela falou: “Ah queria ter tempo pra isso”. Pô, ela não se informa muito bem sobre as coisas. E que nem também quando eles estavam falando lá, que falaram [James (“Jimmy”), lacaio]: “Viva os trabalhadores!”, ela perguntou se ele seria um novo revolucionário, tipo o cara que no caso a intenção dele é defender os trabalhadores que é o que ela é e parece que ela não se vê como isso. As vezes ela está tão inclusa ali, tipo tão a par dos assuntos né daquela família aristocrática, que ela não se enxerga, assim, não se põe no seu lugar e não vê que esse trabalho que ela faz é em excesso, a carga horária é muito acima do que realmente deveria ser. Então, eu consegui destacar essa parte aí dos trechos, é que no meu ver soa tipo como uma parte de ignorância, a parte dela. (G3)

As estudantes em suas discussões identificaram que a Sra. Patmore, cozinheira veterana da família, dedicava toda a sua disponibilidade de tempo para o trabalho, não lhe restando momentos em que pudesse buscar conhecimento e refletir criticamente sobre a realidade. E que, por sua vez, a personagem Daisy, uma jovem ajudante de cozinha, como havia retomado seus estudos com o objetivo de conseguir uma outra colocação de trabalho, passou a ter a sua atenção voltada a futuras oportunidades fora de Downton e a demonstrar uma maior compreensão sobre o que estava acontecendo no cenário político-econômico de seu tempo, tendo um posicionamento crítico sobre os eventos que se sucederam e de seu pertencimento à classe trabalhadora.

À exemplo dos trechos de episódios do seriado *Downton Abbey* transmitidos como disparadores das discussões do grupo focal, foi retratado o momento histórico do processo de declínio da aristocracia inglesa, a partir de mudanças políticas e reformas na legislação trabalhista para enfrentamento à crise capitalista da época, que até então favoreciam a manutenção de seu estilo de vida.

No que se refere ao período contemporâneo, Duarte (2008) reconhece que o capitalismo está sob uma nova fase considerando todas as suas mudanças, mas que, contudo, ainda não se constitui em uma sociedade radicalmente nova e que tem sido denominada de “sociedade do conhecimento”. Para o autor, essa nova concepção de sociedade trata-se de um fenômeno de reprodução ideológica do capitalismo e, nesse sentido, uma ilusão que cumpre uma função nessa formação societária, sendo necessário compreendê-la para que sejam criadas formas coletivas e organizadas de intervenção no interior dessa lógica.

A primeira ilusão diz sobre o acesso ao conhecimento estar amplamente democratizado pelos meios de comunicação e o que se sabe é que, em verdade, nem todos possuem acesso a esses meios, bem como ao patrimônio humano-genérico e à riqueza produzida pela sociedade. A segunda ilusão refere-se à maior importância que é dada à mobilização de conhecimentos para o agir sobre as situações do cotidiano de maneira criativa, em detrimento da aquisição de conhecimentos teóricos, uma vez que, na atualidade, não seriam mais necessárias as elaborações teóricas para compreensão da história, da sociedade, dos seres humanos e suas relações. A terceira ilusão trata-se da compreensão de que o conhecimento é uma construção subjetiva, a partir da negociação de significados, validados por meio das convenções culturais, sendo uma posição divergente do referencial teórico do materialismo histórico-dialético que compreende que o conhecimento é a apropriação da realidade pelo pensamento, por sucessivas aproximações. A quarta ilusão é a concepção de que não há hierarquia de valor entre os diversos tipos de conhecimentos no que se refere à explicação mais correta e aproximada da realidade natural e social, e o que se sabe é que a aparência dos fenômenos e dos processos podem não coincidir com sua essência e não revelar os seus elementos constitutivos em suas múltiplas determinações, logo nem todos os conhecimentos expressam de fato a compreensão dos objetos (Duarte, 2008).

Ou seja, no interior de uma sociedade dita “do conhecimento”, a validade do conhecimento é subjetiva, sendo cada um possuidor de suas verdades independente da realidade e que são atreladas à instrumentalidade; o amplo conhecimento já produzido social e historicamente pela humanidade e em constante construção é acessível para todos, independentemente de suas condições concretas, e o capital se amplia a partir do

conhecimento, prescindido do trabalho humano concreto e abstrato, sendo que por essência é o único que gera mais valor, deslocando a sua centralidade no que se refere à importância do papel que desempenha enquanto estruturante do ser social e das sociedades. De modo que a função da escola como locus privilegiado de transmissão e apropriação do conhecimento científico, a fim de proporcionar o desenvolvimento intelectual dos estudantes e a construção de novos conhecimentos a partir da aquisição de conceitos torna-se secundária.

Além de Duarte (2008), Ramos (2002) também faz a crítica ao paradigma das competências e à sociedade do conhecimento. Segundo a autora, a emergência da noção de competências vem para atender principalmente a dois propósitos, sendo um deles a compreensão da relação trabalho e educação, deslocando o foco dos empregos e das tarefas do trabalho para as suas implicações subjetivas sobre o trabalhador; e o outro de reorganização de novas formas de se formar os trabalhadores e de gerir as organizações e o mercado de trabalho, a partir de outros parâmetros, sobretudo consoantes ao modelo toyotista de produção.

Como observa Ramos (2002), e em nossas discussões anteriores, a noção de competência também é referência nos currículos do ensino técnico, sendo explicitada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM) e nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (RCNEPNT)⁸⁴. De modo que “um currículo baseado em competência parte da análise do processo de trabalho, da qual se constrói uma matriz referencial a ser transportada pedagogicamente para uma organização modular, adotando-se uma abordagem metodológica baseada em projetos ou resolução de problemas”. Ou seja, a noção de competência parte da análise dos processos de trabalho para levar para os currículos os seus conteúdos reais

⁸⁴As DCNEPTNM de 1999 descrevem as competências profissionais gerais de cada uma das 20 áreas de formação, que vigoraram até a aprovação de sua atualização em 2012. Por sua vez, as competências específicas de cada habilitação técnica são definidas pelas instituições de ensino, considerando o perfil do profissional concludente do curso, com o apoio das DCNEPTNM e dos RCNEPTNM, nos quais estão descritas as funções e subfunções das áreas e as matrizes de referência para elaboração dos currículos dos cursos, contemplando as competências específicas, habilidades e as bases tecnológicas, que se traduzem nos conhecimentos necessários para o desenvolvimento das competências e habilidades de cada formação/habilitação. A exemplo do curso Técnico em Eletrotécnica, habilitação das estudantes participantes do grupo focal, tais direcionamentos e orientações curriculares estão contidos nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico – Área Profissional: Indústria (Ministério da Educação, 2000). Os RCNEPTNM também foram revogados e em seu lugar passou a ser utilizado o CNCT, instituído pela Portaria Ministerial nº 870/2008, para auxiliar as instituições na elaboração dos currículos de seus cursos. No CNTC as áreas de formação foram reorganizadas e agrupadas, inicialmente, em 12 eixos tecnológicos (Ambiente, saúde e segurança; Apoio escolar; Controle e processos industriais; Gestão e negócios; Hospitalidade e lazer; Informação e comunicação; Militar; Infraestrutura; Produção alimentícia; Produção cultural e design; Produção industrial e Recursos naturais). O eixo tecnológico consiste em uma “linha central de estruturação de um curso, definida por uma matriz tecnológica, que dá a direção para o seu projeto pedagógico e que perpassa transversalmente a organização curricular do curso, dando-lhe identidade e sustentáculo” (Parecer CNE/CNB n. 11, 2008, p.8).

(Ramos, 2002, p. 404).

Desse modo, para definir as então 20 áreas profissionais constantes nas DCNEPTNM de 1999, o Ministério da Educação (MEC) utilizou como metodologia a análise funcional⁸⁵ para investigar os processos de trabalho, elencando uma lista de competências como definidora do perfil profissional de cada área, referindo-se, portanto, a competências gerais e abrangentes. As habilitações profissionais são originadas a partir de recortes nessas áreas e se constituem em profissões associadas aos títulos dos diplomas de técnico de nível médio, possibilitando as mais diversas habilitações e currículos, que são objetos de regulação pelo CNE. Sob essa configuração, a habilitação representa uma especialidade, sendo o reconhecimento do seu título “transferido” para a área profissional/eixo tecnológico que expressa o potencial da polivalência, pela possibilidade de se poder transitar, transversal ou verticalmente, entre as diversas especialidades de uma mesma área ou eixo. Desse modo, na forma e no conteúdo da formação da Educação Profissional brasileira, estão implicados os tensionamento sobre o conceito de qualificação pela noção de competência, principalmente a partir do enfraquecimento das dimensões conceitual e social da qualificação e predomínio de sua dimensão experimental (Ramos, 2002), alinhando-se desse modo à Teoria do Capital Humano.

Segundo Ramos (2002), o conceito de qualificação foi consolidado a partir do modelo de produção do taylorismo-fordismo, de modo a estabelecer os padrões de formação, de emprego, remuneração e carreira. Inicialmente, a qualificação pode ser compreendida como sendo uma propriedade dos postos de trabalho, e, também, a partir de uma perspectiva voltada para o trabalhador, porém não sob uma concepção individualista como ele sendo possuidor de um estoque de saberes, mas no conjunto das relações sociais que se estabelecem entre as tarefas do trabalho, o valor social atribuído a elas e as implicações político-econômicas dessas relações.

Posto isso, o conceito de qualificação pode ser analisado sob três dimensões: sob a dimensão conceitual, que se define a partir da sistematização de conceitos teóricos formalizados e associados aos certificados e diplomas, que são valorados traduzindo-se no

⁸⁵“A análise funcional é uma técnica que se utiliza para elaborar normas de competência profissional inerentes a uma função produtiva. A análise funcional é utilizada para fazer um estudo qualitativo do mercado de trabalho, subdividindo uma atividade produtiva complexa em suas principais funções e subfunções até chegar à atividade desenvolvida por um trabalhador. Na análise funcional, utiliza-se o método dedutivo, iniciando-se pela missão ou negócio de uma empresa ou área ocupacional, subdividindo-se suas principais funções e subfunções até chegar às atividades mais simples. Portanto, a análise funcional é um processo mediante o qual se vão desagregando as funções de uma empresa ou área ocupacional, de uma maneira lógica e ordenada. O seu resultado é expresso em normas de competência profissional para uma determinada empresa, dentro de uma relação causal ou consequente” (Organização Internacional do Trabalho, 2003, p. 103).

acesso aos empregos, progressão na carreira e nos parâmetros de remuneração; sob a dimensão social, a qualificação é situada nas relações sociais entre o conteúdo das tarefas e sua hierarquia, organizando e classificando grupos de trabalhadores que constroem coletivamente seus códigos profissionais; e sob a dimensão experimental, que se refere aos conceitos e conjunto de saberes necessários no ato de realização do trabalho, em seu conteúdo real para além do prescrito (Schwartz, 1995 como citado em Ramos, 2002).

De modo que, pode-se considerar que a formação para o trabalho do ensino médio integrado ao técnico também é atravessada por essas dimensões, com repercussões sobre os estudantes-trabalhadores em razão da convergência ou divergência do que se espera da formação obtida e as necessidades e expectativas do sistema produtivo e de seus modos de produzir e organizar o trabalho vigentes, que sistematizam a seleção da força de trabalho sob o critério predominante de uma ou outra dimensão do conceito de qualificação, o que direciona também os objetivos educacionais das instituições de ensino.

Segundo Ramos (2002), no Brasil, em decorrência da herança escravocrata e oligárquica, é atribuída muita importância aos títulos e diplomas profissionais. Ainda que o conceito de competência os transcenda, uma vez que essas credenciais se fazem necessárias para a inserção profissional inicial do trabalhador, mas não garantem a sua permanência, ao se considerar e reconhecer o saber prático e tácito do trabalhador que é adquirido por meio de suas experiências. Nesse ordenamento da educação brasileira, esses saberes também passam a ser objetos de certificações e que se trata do dispositivo da certificação de saberes e competências previsto na legislação⁸⁶, assim como os cursos curtos de qualificação destinados às ocupações não técnicas, que são utilizados como critérios de seleção dos trabalhadores, diante da grande oferta de mão de obra disponível para o mercado, em decorrência do alto desemprego. Os títulos e diplomas são rígidos e duradouros, ao passo que as competências são dinâmicas, mutáveis e flexíveis, revelando-se mais apropriadas para estreitar a relação escola-empresa.

Nota-se que sob essa perspectiva há a tendência para que os trabalhadores permaneçam em um constante e “infinito” processo de formação profissional, uma vez que

⁸⁶Lei n. 11.892, de 2008, Art. 2º, § 2º: “No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais”; Lei n. 9.394, de 1996, Art. 41: “O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.”; Resolução CNE/CEB n. 6, de 2012, Art. 37: § 2º “A certificação profissional abrange a avaliação do itinerário profissional e de vida do estudante, visando ao seu aproveitamento para prosseguimento de estudos ou ao reconhecimento para fins de certificação para exercício profissional, de estudos não formais e experiência no trabalho, bem como de orientação para continuidade de estudos, segundo itinerários formativos coerentes com os históricos profissionais dos cidadãos, para valorização da experiência extraescolar.”

necessitam desenvolver as mais diversas competências ao longo de sua vida produtiva, conforme as necessidades e expectativas de um mercado de trabalho também em constantes mudanças. De modo que o trabalhador torna-se um “eterno” estudante e as instituições de ensino passam a ser organizadas para recebê-lo continuamente, a exemplo dos Institutos Federais, cujas ofertas formativas estão dispostas em eixos tecnológicos que se verticalizam em cursos de formação continuada a pós-graduação, possibilitando a transição do trabalhador entre os diferentes eixos tecnológicos de um mesmo nível de ensino e/ou prosseguir seus estudos verticalmente em um mesmo eixo, conforme os ditames do mercado. O que se revela na trajetória das participantes da pesquisa, como já mencionado, uma vez que cinco entre as sete estudantes participantes do grupo focal, após concluírem o curso Técnico Integrado em Eletrotécnica, retornaram ao IFMS, e, atualmente, são acadêmicos de nível superior no mesmo eixo tecnológico do curso técnico do qual são egressos, nos cursos de Engenharia de Controle e Automação e Tecnologia em Automação Industrial, e portanto, acumularão as competências de técnicos e engenheiros ou tecnólogos, que poderão ser mobilizadas de acordo com oscilações do mercado em relação às necessidades de qualificação e a necessária flexibilização e polivalência dos trabalhadores que lhes são requisitadas. Também não deixa de chamar atenção o fato de alguns desses estudantes terem manifestado em suas mini autobiografias sobre o que planejavam para o seu futuro o desejo em prosseguirem os estudos em formações diversas da área do curso técnico, o que pode sinalizar que as condições objetivas de vida tenham os levado a costurarem outras rotas nesse caminho.

Ainda no que se refere às dimensões do conceito de qualificação, para Ramos (2002), a qualificação em sua dimensão social compreende a relação dos trabalhadores entre si, dos trabalhadores com a gerência, com um ampliado caráter político, considerando que viabiliza a organização dos trabalhadores, a sua consciência de classe e de negociações com os patrões e, ainda, as lutas por melhorias nas condições de trabalho de forma coletiva. Por outro lado, a noção de competência por ser individual despolitiza essa relação, de modo que todas as questões socioeconômicas relacionadas ao trabalho e à educação para o trabalho, a exemplo do desemprego, da precarização do trabalho, das oportunidades de educação e perdas salariais, são consideradas de ordem técnica – o trabalhador ter ou não as competências necessárias para o trabalho.

No entanto, sabe-se que o enfraquecimento da dimensão social da qualificação e o fortalecimento da noção individual de competência atende aos interesses das classes dominantes que, por meio da organização político-econômica ultraliberal da sociedade, inviabiliza a organização coletiva dos trabalhadores e as possibilidades de negociação, diante

das relações de trabalho cada vez mais desregulamentadas e frágeis.

Além disso, a autora observa que a proposta das competências presente nos documentos oficiais do ensino técnico está atravessada pelo pensamento piagetiano sobre o desenvolvimento cognitivo⁸⁷, uma vez que sob essa perspectiva, a prática pedagógica teria por finalidade organizar por meio dos currículos as situações-meio para promover aprendizagens profissionais significativas, sendo o conteúdo das disciplinas considerado os insumos para o desenvolvimento de competências. E, portanto, a metodologia adquire centralidade no processo de ensino-aprendizagem, com o foco nas ações ou no processo de trabalho do sujeito que aprende, devendo propor problemas e projetos desafiadores, reais ou simulados, para desencadear ações de resolução de situações típicas da área profissional.

As competências levantadas a partir das análises dos processos de trabalho consistem em descrições de tarefas que uma pessoa deve ser capaz de fazer, não dizendo sobre o conteúdo dessa capacidade. Logo, se o sujeito deve ser capaz de realizar uma dada atividade é necessário sistematizar o que ele precisa saber para fazê-la. Por sua vez, a realização de uma atividade consiste em ações observáveis, governadas por ações não observáveis, que se trata das operações mentais nas quais o pensamento apreende os objetos da ação concreta. Ou seja, a capacidade para desempenhar determinada atividade necessita da aquisição de determinados saberes por meio de um processo regulado de formalização, um saber formalizado, para então serem mobilizados por meio dos processos cognitivos e serem investidos em uma ação (Ramos, 2002).

Para Kuenzer (2002b), a concepção de competência tem sua origem no interior do modo de produção taylorista-fordista, o que lhe conferia um significado próprio, predominantemente relacionado ao saber fazer derivado das experiências do trabalhador ao longo de sua trajetória de vida e profissional e não da articulação entre o conhecimento científico e as formas de fazer, tratando-se, portanto, do saber tácito, dado esse modo

⁸⁷ O modelo epistemológico interacionista-construtivista tem por expressão maior as obras do psicólogo suíço Jean Piaget (1896-1890). Para Piaget (1987), o desenvolvimento cognitivo decorre da internalização dos objetos por meio da interação com o meio, ocorrendo o processo de assimilação, de forma que os esquemas e estruturas mentais não são inatos e sim construídos a partir dessa relação que se dá por meio das experiências sensório-motoras e práticas geradoras de desequilíbrios do organismo com o meio social, e que por sua vez alteram as estruturas mentais já existentes, ocorrendo o processo de acomodação. Segundo Vigotski (1988), na teoria de Piaget, a aprendizagem segue o desenvolvimento, uma vez que é necessário que o organismo esteja em uma dada etapa de maturação de determinadas funções psíquicas para que possa adquirir novos conhecimentos. Neste trabalho e para os autores que fazem a crítica à noção de competências, parte-se da concepção histórico-social do conhecimento sistematizada pelos psicólogos soviéticos Vigotski (1896-1934), Luria (1902-1977) e Leontiev (1903-1979), principais expoentes da psicologia materialista histórico-dialética, que compreende o contrário da aceção de Piaget em relação ao desenvolvimento humano, ou seja, considera que a aprendizagem que promove o desenvolvimento, atuando naquilo que há em potencial a ser desenvolvido. Logo, o processo de ensino-aprendizagem escolar, por meio da transmissão e apropriação dos conceitos científicos, condiciona o desenvolvimento das funções mentais especificamente humanas (Vigotski, 1988; Luria, 1988; Eidt, 2010).

particular de organizar e gerir a vida social e produtiva dos trabalhadores, baseado na divisão social e técnica do trabalho e na parcelarização das tarefas.

Segundo a autora, esse tipo de competência torna-se insuficiente diante da reestruturação produtiva mediada pela microeletrônica – o modo toyotista de produção –, para os trabalhadores que não se precarizaram nesse processo, ou seja, para aqueles que fazem parte do núcleo moderno da economia, que possuem melhores condições de trabalho e vida e carreira relativamente estável, ainda que a expropriação de seus trabalhos também tenha se intensificado. Logo, a nova noção de competência, ressignificada sob esse contexto e que vem sendo proposta pela pedagogia das competências para a formação de todos os trabalhadores é ideológica, pois refere-se a um tipo específico de trabalho que é desempenhado por poucos, mas que vem sendo apresentado como universal, necessitando de um olhar crítico por parte dos intelectuais e educadores. Esses tipos de trabalho reestruturados se complexificaram, uma vez que o conhecimento passa a se materializar nas máquinas e equipamentos, o que por sua vez passou a exigir o desenvolvimento de competências que se relacionam à aquisição dos conhecimentos científico-tecnológicos e sócio-históricos dos processos, ou seja, ao domínio teórico. Ou seja, os trabalhos reestruturados sob o Toyotismo:

[...] demandam o desenvolvimento de capacidades cognitivas complexas, em particular as relativas a todas as formas de comunicação, ao domínio de diferentes linguagens e ao desenvolvimento do raciocínio lógico-formal. Estas competências só podem ser desenvolvidas através de relações sistematizadas com o conhecimento em processos especificamente pedagógicos disponibilizados por escolas ou por cursos de educação profissional (Kuenzer, 2002b, p. 2).

Logo, se para Ramos (2002), com a modificação dos modos de produção, a partir da emergência e predominância do modelo toyotista sobre o taylorista-fordista, ocorreu um deslocamento do conceito de qualificação para a noção de competência, para Kuenzer (2002b) a noção de competência foi reatualizada, uma vez que surgiu no interior do modo de produção taylorista-fordista, porém adquiriu um novo significado sob o Toyotismo. Por sua vez, Manfredi (1999) acredita que a noção de competência que passou a predominar nos discursos e documentos que institucionalizam as práticas educacionais e organizacionais da atualidade, apresentando-se como um conceito novo, em verdade, trata-se de uma reatualização do conceito tecnicista de qualificação - fundamentado na especialização para os postos de trabalho, que foi ressignificado e substituído pelo conceito de competência.

Conforme chama a atenção Manfredi (1999), a noção de competências, assim como os conceitos de qualificação e formação profissional utilizados como sinônimos ou equivalentes, são considerados polissêmicos e fundamentados sob diversas bases epistemológicas. Logo,

seus diferentes significados não são neutros, uma vez que expressam e respondem a distintos interesses de diversos grupos e segmentos da sociedade. No entanto, segundo a autora há um certo consenso em relação à noção de qualificação em torno do seguinte conceito:

A capacidade de mobilizar saberes para dominar situações concretas de trabalho e transpor experiências adquiridas de uma situação concreta a outra. A qualificação de um indivíduo é sua capacidade de resolver rápido e bem os problemas concretos mais ou menos complexos que surgem no exercício de sua atividade profissional (Leite, 1996, p. 164-165 como citado em Manfredi, 1999, p. 17).

Essa capacidade consiste na mobilização de conhecimentos adquiridos ao longo da vida do sujeito, por meio de processos educativos formalizados, pelas experiências advindas das situações de trabalho e de outras esferas da vida, e que em seu conjunto dizem sobre as competências de “saber fazer”, “saber ser” e “saber agir” dos trabalhadores, para resolução dos diversos problemas que se apresentam na realização de suas atividades de trabalho:

O exercício dessa capacidade implicaria a mobilização de competências adquiridas ou construídas mediante aprendizagem, no decurso da vida ativa, tanto em situações de trabalho como fora deste, reunindo: · o "saber fazer", que recobre dimensões práticas, técnicas e científicas, adquirido formalmente (cursos/treinamentos) e/ou por meio da experiência profissional; · o "saber ser", incluindo traços de personalidade e caráter, que ditam os comportamentos nas relações sociais de trabalho, como capacidade de iniciativa, comunicação, disponibilidade para a inovação e mudança, assimilação de novos valores de qualidade, produtividade e competitividade; · o "saber agir", subjacente à exigência de intervenção ou decisão diante de eventos - exemplos: saber trabalhar em equipe, ser capaz de resolver problemas e realizar trabalhos novos, diversificados (Manfredi, 1999, p. 17).

Segundo Manfredi (1999) essa conceituação de competências, também constante nos documentos das Agências Internacionais, reatualiza os conceitos sobre qualificação desenvolvidos pela Teoria do Capital Humano, e que ao se utilizar de outras palavras têm por objetivo reintegrar os trabalhadores aos novos modos de organização do trabalho reestruturado, de modo que a qualificação sob a noção de competências é a que traduz o perfil ideal de trabalhadores desejados por empresas modernizadas.

Pode-se considerar que esta é a visão que permeia o desenho do 'perfil ideal' de qualificação nas empresas inovadoras. Há, pelo visto, nítida convergência entre as empresas de diferentes setores e características, quanto aos traços mais relevantes desse perfil, em matéria de conhecimentos, habilidades, atitudes e características pessoais (Leite, 1996, p. 164-165 como citado em Manfredi, 1999, pp. 17).

Sob essa concepção, é necessário que o trabalhador tenha ou desenvolva as competências, habilidades e atitudes requeridas pelas empresas para se manterem competitivas no mercado globalizado, que vão além da qualificação técnica, uma vez que envolve os aspectos subjetivos, psicossociais e culturais, o que irá possibilitar (ou não) a sua colocação, permanência e transição pelos diversos postos de trabalho, ou seja opera-se em

uma lógica individual e individualizante.

Para as estudantes participantes do grupo focal a noção da responsabilização individual pelo seu sucesso ou fracasso foi bastante evidente. Ainda que ao analisarem alguns trechos do seriado *Downton Abbey* e do filme *O Senhor Estagiário* tenham identificado as relações de exploração dos trabalhadores, a divisão da sociedade em classes e a dominação de umas sobre as outras, de modo que as condições materiais objetivas de trabalho e educação não são as mesmas para todos, na análise do conjunto das discussões foi possível identificar que as participantes tiveram dificuldades em refletir sobre o desemprego estrutural do sistema. Mesmo com base em suas experiências pessoais de vida, ao discutirem sobre as diversas situações de trabalho tratadas nas narrativas do filme e dos trechos do seriado exibidos, manifestaram a concepção de que para as pessoas se manterem colocadas profissionalmente ou empregadas devem empreender esforços individuais, quer seja de se mostrarem proativas, desempenhando bem suas tarefas, quer seja se qualificando ou assumindo postos de trabalho não condizentes com sua formação.

Por outro lado, questionaram a necessidade de as pessoas despenderem excessivos esforços em seus trabalhos, pelas ameaças manifestas ou veladas de demissão/substituição, em detrimento de outros aspectos de suas vidas, como o convívio familiar, e de seu bem-estar emocional. Ou seja, compreendem que nesse sistema, para fins de sobrevivência tem-se requisitado que o trabalhador se submeta e se adapte diante das diversas mazelas que lhes são impostas pela sociedade, o que pode sinalizar que já estão sendo emoldurados para serem flexíveis e também se adaptarem ao que lhes forem postos no decorrer das suas trajetórias de vida e profissionais. No entanto, também revelaram a necessidade da busca pelo equilíbrio entre o trabalho e as outras esferas de suas vidas, ou seja, pode ser que tentem impor alguma resistência a esses ditames do capital em suas jornadas.

Ao ser considerado o que está prescrito em relação ao perfil profissional de conclusão do curso Técnico em Eletrotécnica do Campus Três Lagoas do IFMS, disposto no Projeto Pedagógico do Curso (PPC):

A formação do Técnico em Eletrotécnica deve estar ancorada em uma base de conhecimento científico-tecnológico, relacionamento interpessoal, comunicação oral, pensamento crítico racional, capacidade para resolver problemas de ordem técnica, capacidade criativa e inovadora, capacidade de gestão e visão estratégica em operações dos sistemas empresariais. O Técnico em Eletrotécnica, portanto, deve demonstrar responsabilidade, adaptabilidade, capacidade de planejamento, agilidade, domínio das novas tecnologias e capacidade de decisão. Além do domínio dos saberes tecnológicos, pressupõe-se a formação de um profissional crítico, criativo, de uma cultura geral sólida e consistente e com isso capaz de articular com as demais áreas do conhecimento. Deste modo, o profissional deve não só demonstrar iniciativa, criatividade, autonomia, responsabilidade, saber trabalhar em equipe, exercer liderança, ter capacidade gestora e empreendedora, mas também ter atitude ética no

trabalho e no convívio social, compreender os processos de socialização humana em âmbito coletivo a fim de perceber-se como agente social que intervém na realidade (Campus Três Lagoas IFMS, 2019, p. 16, grifo nosso).

As estudantes apontaram algumas competências e valores da ideologia dominante requisitados fortemente nas atuais relações de trabalho e também aspectos relacionados à formação integral onilateral, conforme a proposta de formação da educação profissional dos Institutos Federais, que se tratam de distintas concepções de formação, porém contidas de forma conjugada na descrição do perfil profissional de conclusão do curso, a exemplo do comprometimento, proatividade, senso crítico, respeito à diversidade de ideias, compreensão de mundo em seus aspectos políticos e sociais, raciocínio lógico, competência comunicativa, e que desenvolveram ao longo do curso, ao ser levantada a questão de o que levariam (ou não) para as suas vidas da formação recebida no IF:

E4- [...] É, bom, uma coisa que eu quero muito levar, né, pro mundo do trabalho, que eu aprendi na minha formação no IF é o comprometimento. Porque a gente tem que ser muito comprometido...

E1- Muito pontual.

E6- Isso que eu ia falar.

E4- ...com o IF, sabe. E, eu percebi isso muito no estágio, eu quero ser uma pessoa proativa também, que é uma coisa que eu gostei muito de ver no Ben, porque você vê que tem um reconhecimento muito maior quando você é uma pessoa proativa, e é legal você ser uma pessoa proativa, não precisar que os outros fiquem pedindo pra você fazer aquilo ou isso.

[...]

E3- ...é a relação, a gente tem uma relação [com os professores] pelo TCC, a gente aprende a esperar o professor, tipo, saber a hora que ele pode atender a gente. A gente também aprende a ter responsabilidade, que se a gente marca com o professor e não encontrar com ele pra ter orientação, não pode faltar. É, questão da E1-, que ela falou também, que a gente é treinado lá pra fora né, tipo, na empresa que nem sempre vai ter alguém ali do nosso lado para nos ajudar, eu acho isso muito importante, por causa que é a realidade né, nem sempre vai ter alguém ali falando, tipo: “Faz isso, faz aquilo!”.

[...]

E4- Eu acho que o tópico que vai mais influenciar [...] com base na nossa formação no IF é “lidar e solucionar problemas”, que é uma coisa que a gente tem que lidar muito [ênfase] aqui no IF... [...] E, porque muito, muitas coisas dependem da gente e no mundo do trabalho muitas coisas dependem da gente, porque cada um tem sua função. E aqui no IF a gente tem que ir atrás das coisas, ninguém vai lá e te dá de mão beijada o que você precisa pra resolver seus problemas.

E1- [...] É, sobre solucionar problemas, semestre passado se não me engano, a gente teve uma matéria em que tinha um painel e a gente tinha que encontrar os defeitos e solucionar problemas e, assim, é aquilo lá fez a gente perceber que em algum momento, assim, a gente estaria assim sozinha e ia ter que fazer acontecer mesmo, porque pelo menos pra mim eu achei que o semestre mais puxado foi o sexto período,

foi o semestre que deu aquele baque, que a gente teve que crescer, digamos assim. [...]

E6- ...é porque não vai ser fácil, nunca vai ser fácil, então você tem que colocar isso na cabeça e buscar o que você quer, é, aprender a fazer as coisas, é, a ter responsabilidade, comprometimento, porque se não é bem complicado mesmo. É, eu acho que contribuiu muito pra mim como pessoa entrar aqui, estar aqui. Vou sair daqui querendo trabalhar na minha área, é, e espero, né, poder ser referência, uma coisa que eu espero muito é ser referência no que eu faço, tipo, alguém precisar a empresa de alguém, poder saber que pode contar comigo, porque eu vou fazer de tudo pra ajudar, é, porque eu gosto do que eu faço, acho bastante interessante [...]. (G4)

As estudantes destacaram alguns aspectos que desenvolveram durante o seu processo de formação no IFMS e que consideram importantes para o mundo do trabalho: pontualidade, comprometimento e responsabilidade, a exemplo dos horários em que combinavam para orientação de TCC com os professores, em que era necessário que comparecessem no dia e horário marcados, aliado ao comprometimento em relação às entregas de trabalhos e atividades que deveriam realizar; capacidade de solucionar problemas, a exemplo de atividade desenvolvida em prática de laboratório, baseada em problemas e das diversas situações que se depararam ao longo do curso e que tiveram que solucionar de forma autônoma; proatividade, a exemplo de seus relatos em que nem tudo lhes era dado de “mão beijada” e que, portanto, tinham que tomar a frente em diversas situações ao longo do curso e que será a realidade que encontrarão nos locais de trabalho.

Conforme já discutido, pode-se considerar que tais aspectos trata-se das competências comportamentais e atitudinais que mobilizam o conhecimento adquirido pelo processo formativo educacional e pelas experiências que, se desenvolvidas e utilizadas de maneira acrítica e irrefletida nos processos de trabalho, tanto são desejadas pela organização do trabalho da acumulação flexível do capitalismo. Desse modo, pode-se considerar nesses relatos a presença de um discurso ideológico incorporado pelas estudantes, pois também desejam e necessitam obter seu espaço no sistema produtivo.

E1- Eu vou falar a respeito do senso crítico, mas também do respeito com as ideologias. É, quando eu entrei pelo menos no IF tinha muitas coisas que eu não compreendia muito bem. O IF, assim, ele proporcionou um, digamos que um leque de ideias diferentes, então a gente aprendeu a respeitar ideologias que não são tão parecidas com a nossa, principalmente com os eventos que tem aqui, diversas coisas desse tipo. [...]

[...]

E5- ...de fato. Ah, o conhecimento, tipo, não também somente sobre matérias, assim, em si, mas sobre literalmente tudo, a gente vai sair daqui sabendo de tudo um pouco, querendo ou não. É, eu não sabia de questões políticas, eu era incapaz de falar sobre isso. Eu, tipo, não sabia de questões de gênero, eu tinha uma mente totalmente fechada em relação a isso, hoje eu sou muito amplo.

E6- Senso crítico muito avan..., não avançado, né, tipo...

E1- Aguçado.

E6- ...É! Tipo agora a gente é capaz de pensar muito...

E5- Sim!

E6- ...muito melhor, né.

E5- Hoje a gente tem capacidade de elaborar, de montar todo um corpo de um argumento e jogar isso num diálogo. Tipo, antes eu, ou eu falaria coisa que seria totalmente incoerente, ou então eu nem falaria pra evitar, tipo, passar algum constrangimento. Hoje eu posso me garantir, porque eu vou, eu já tenho uma base, já tenho uma fundamentação, eu posso ser bem seguro das coisas que eu estou falando, porque realmente tenho, eu tive o chão disso e tudo isso eu adquiri aqui nessa escola. (G4)

Por outro lado, também pontuaram que ao longo do processo formativo desenvolveram o pensamento crítico em relação à compreensão de mundo, de política e dos distintos pensamentos e ideologias dos mais diversos grupos que constituem a totalidade da sociedade, o que foi propulsionado, conforme exemplificaram, por meio das conteúdos abordados em sala de aula e das atividades (extra)curriculares dos eventos que são promovidos ao longo do ano letivo e que abordam os mais diversos temas – violência de gênero, consciência negra, inclusão de pessoas deficientes e respeito à diversidade, dentre outros, e que lhes possibilitou, conforme seus relatos, o desenvolvimento de argumentos próprios para se colocarem, emitirem suas opiniões sobre os mais diversos assuntos. Por fim, relataram que foi um processo de crescimento e amadurecimento, o que, ao nosso ver, contribuirá para que assumam o protagonismo de suas vidas de forma consciente e crítica.

Diante de tais questões, uma vez que as orientações curriculares da educação estão pautadas pelo modelo de competências, considera-se uma forma de resistência dentro desse sistema as proposições de Ramos (2002), ao observar que, uma vez que os saberes, tanto conceituais, quanto da experiência e da mobilização cognitiva para a ação, são necessários para o desempenho não somente de uma dada atividade específica a um processo de trabalho ou para o desenvolvimento de uma determinada competência, mas de tantas outras, as práticas pedagógicas, na organização dos currículos e do processo de ensino-aprendizagem, devem se orientar a partir dos conteúdos e conceitos científicos que ampliem a capacidade intelectual do estudante/trabalhador e não a partir do desenvolvimento de competências e da realização de atividades específicas.

Para fins curriculares, os saberes científicos, técnicos, operacionais, organizacionais e políticos que estruturam as atividades e as relações de trabalho seriam inter-relacionados com base nas respectivas disciplinas científicas ou escolares, tendo-se os processos de trabalho como horizonte de formação, mas com o objetivo de garantir aos trabalhadores o acesso aos conhecimentos universais historicamente construídos pela humanidade. Isso, muito além de possibilitar a realização de ações técnicas, possibilitaria ações políticas e a construção de

novos conhecimentos (Ramos, 2002, p. 416).

No entanto, resta saber se as metodologias alinhadas ao modelo pedagógico das competências estão sendo de fato incorporadas na totalidade das escolas brasileiras e nos Institutos Federais. Pois, como bem como apontou Libâneo (2011), quando os princípios da Escola Nova chegaram ao Brasil, entre as décadas de 1920 e 1930, permaneceram predominantemente no campo político ideológico do que adentraram nas práticas de ensino naquele contexto histórico. Principalmente pelo fato de que os professores foram e ainda vem sendo formados no “modelo tradicional” de ensino, com base na transmissão e internalização dos conhecimentos. Sendo possibilidades para outras pesquisas verificar como se tem processado a relação ensino-aprendizagem de maneira concreta, no cotidiano das escolas, bem como os seus impactos nos sujeitos.

Diante das análises das discussões do grupo focal foi possível identificar que as estudantes participantes refletem criticamente sobre as relações de produção do sistema capitalista, a exploração e as exigências desse sistema sobre os trabalhadores e o seu processo de formação escolar profissional. Além disso, em decorrência da gestão e organização do trabalho e da educação brasileira estarem alinhadas ao modelo de competências, considerado mais adequado à acumulação flexível do capital, também foi possível identificar que esses estudantes também estão sendo formados para o desenvolvimento das competências e valores que atendem a esses interesses.

Desse modo, pode-se considerar que os objetivos e propostas da Educação Profissional do Ensino Médio Integrado ao Técnico, voltados para uma formação humana integral onilateral, podem estar sendo cumpridos no curso Técnico Integrado em Eletrotécnica do IFMS Campus Três Lagoas, dentro de seus limites e possibilidades, sendo plantadas sementes na formação de jovens que possam vir a atuar profissionalmente (quer seja na área de formação do curso ou nas áreas em que prosseguirem seus estudos e/ou se inserirem no mundo do trabalho) de forma socialmente crítica e serem protagonistas das transformações que se fazem necessárias na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendeu-se com este trabalho, a partir da análise das discussões entre as estudantes participantes do grupo focal, a reflexão e exposição dos impactos e implicações do trabalho e da formação para o trabalho sobre os sujeitos, sobretudo sobre os jovens trabalhadores de uma sociedade que lhes imputa um determinado papel dentro da divisão social do trabalho. E que, portanto, também lhes são determinadas as possibilidades de seu processo de formação e desenvolvimento humano, para as objetivações do trabalho e de todas as demais objetivações necessárias para sua práxis social e de se constituírem enquanto seres sociais.

Compreendemos que o trabalho é realização do ser humano, ao modificar a natureza e produzir bens, previamente concebidos, para satisfazer as suas necessidades ou dos membros da sua comunidade. E assim, podemos concluir que o trabalho faz parte da condição da vida humana, na medida em que pode possibilitar a construção de identidade, ser meio de sociabilização e de apropriação material. Do mesmo modo a educação, indissociada do trabalho, é formação do ser humano em sua integralidade, é meio de acumulação do saber construído historicamente, para apropriação de todos os membros da sociedade.

Sob esse prisma, a educação do trabalhador sob o modelo de educação politécnica é uma proposta que resgata a concepção de formação integral, tendo o trabalho como princípio educativo, tal como concebeu a teoria marxiana. É uma formação para o desenvolvimento das condições onilaterais do ser humano – condições mentais, físicas, afetivas, lúdicas e estéticas, por meio da apropriação do conhecimento desenvolvido historicamente pela humanidade: ciência, tecnologia e cultura. Essa formação busca a ampliação da capacidade de produção do trabalhador, a fim de satisfazer suas necessidades e do grupo no qual está inserido, e por isso, não está circunscrita ao propósito de inserção em mercados de trabalho, e sim à preparação para o mundo do trabalho, para a vida. Além disso, é uma formação para a emancipação, para o desenvolvimento do pensamento crítico, para a compreensão das contradições existentes na sociedade, e para se opor resistência diante das ordens instituídas.

Contudo, na atual conformação da sociedade, sob o sistema capitalista de produção, cuja base é a propriedade privada dos meios de produção, em que ocorre a fragmentação do trabalho, tanto pela divisão do trabalho quanto pela divisão das relações de produção, a forma de trabalho propiciada pode inviabilizar a realização do sujeito, uma vez que o trabalhador não é detentor de seus meios de produção, necessita vender sua força de trabalho, para tentar garantir suas condições mínimas de produção e reprodução. Dessa forma, a falta de sentido do trabalho o faz remeter apenas à autoconservação e a formação possibilitada nesse modelo de produção desvela os limites e possibilidades de uma efetiva formação integral do ser humano-trabalhador.

A escola é um espaço de relações de poder, disputa hegemônica e reproduz a organização do sistema de produção em sua própria organização, nos objetivos educacionais e práticas pedagógicas. Assim, as concepções da pedagogia socialista emancipatória, reivindicada pela classe trabalhadora, são apropriadas pela pedagogia toyotista – as pedagogias das competências, a fim de contribuir para a valorização do capital e para o aumento progressivo da exploração dos trabalhadores. Nesse mesmo espaço de lutas, também é possível a contrarreforma educacional, ao serem efetivadas transformações concretas, a exemplo da integração dos currículos, recomposição da união das dimensões intelectual e manual, dentre outras modificações necessárias na organização e gestão do ensino, para uma verdadeira formação integral tendo o trabalho como princípio educativo.

Pode-se verificar que a orientação político pedagógica da educação brasileira, sobretudo da educação profissional, é um campo de disputa de diversas concepções pedagógicas de educação, incluindo as de base na concepção marxista-marxiana, impulsionadas por educadores e teóricos brasileiros, por meio de tentativas de contribuir com o governo na elaboração dos amparos legais e diretrizes para sistematização e organização do sistema de ensino e das políticas públicas de educação. Por outro lado, há a forte presença dos organismos internacionais, da iniciativa privada e educadores e teóricos sob outras perspectivas de educação e formação humana que também influenciam e direcionam essas mesmas políticas, impondo a organização e padronização de currículos orientados ao desenvolvimento de determinadas competências requisitadas aos trabalhadores, de acordo, é claro, com o lugar que ocupam no sistema e que habitam no planeta.

Os idealizadores apregoam tal proposta de uma formação onilateral para o ensino profissional tecnológico ofertado nos Institutos Federais, contudo, sabemos que nossos pores teleológicos (a colocação dos fins em nossa ação) ao serem endereçados para que outros seres humanos realizem a finalidade e o resultado que previamente idealizamos, podem ou não objetivá-los tal como o que fora preconcebido, pois cada ser humano goza de certa liberdade em seus próprios pores. Além disso, há também outras questões objetivas indissociadas desse processo que podem ou não possibilitar a realização desses pores, considerando os aspectos políticos, econômicos, ideológicos, estruturais e institucionais do complexo educativo que aproximam e ao mesmo tempo distanciam do ideal de uma formação humana integral. Em especial, as atuais políticas ultraliberais, que vem promovendo a desqualificação dos trabalhadores, dificultam ainda mais a possibilidade de organização da educação profissional no Brasil para a formação integral, politécnica, onilateral.

A partir da interação entre as estudantes participantes do grupo focal, os resultados das

discussões trazem as respostas que evidenciam as diferenças entre esses jovens estudantes do ensino médio integrado ao técnico, a partir das assimetrias que surgem mediadas por meio dos processos de educação e trabalho organizados pela sociedade. Essas diferenças são percebidas a partir das relações que estabelecem com os outros, ao exemplificarem com alguns elementos de seu processo formativo que não estão presentes no ensino médio regular, como a realização de estágio curricular, do Trabalho de Conclusão de Curso, como, também, daqueles não estão inseridos nos processos formais de escolarização – as pessoas que possuem conhecimento podem mudar o mundo! Desse modo, os processos de educação e trabalho atravessam a história do sujeito, impactando em sua constituição.

Com base na pesquisa pudemos inferir que os estudantes do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Eletrotécnica do IFMS Campus Três Lagoas são formados em um ramo específico do sistema produtivo, para atendimento das necessidades de mão de obra qualificada e são capazes de refletir criticamente sobre as relações de trabalho estabelecidas em nossa sociedade, o papel que lhes é atribuído dentro desse sistema e as possibilidades e potencialidades de irem além da formação técnica específica recebida. Apontam a continuação dos estudos, têm um projeto de vida, que também passa pelo ensino superior. Ou seja, concebem que podem vir a se tornar aquilo que desejarem, considerando é claro que tais escolhas são possíveis dentro de uma realidade objetiva que as limitam. De modo que, uma vez que a sociedade está regida sob a égide capitalista, a problemática da formação educacional não se circunscreve ao fato de formar trabalhadores para o mercado de trabalho, e sim à forma como se está sendo formado esses trabalhadores.

Por meio dos estudos da pesquisa foi possível identificar que alguns teóricos não consideram ser possível uma formação profissional para os trabalhadores que de fato seja fundamentada em uma formação politécnica onilateral, e que as propostas já elaboradas nesse sentido não são exequíveis ou que não promovem de fato a emancipação dos trabalhadores. Consideramos que os teóricos com essa perspectiva acabam por analisar a educação profissional em seu conjunto, desconsiderando as especificidades de cada uma de suas modalidades, como, por exemplo, o ensino médio integrado ao técnico, e das particularidades de cada instituição em relação ao seu processo histórico de constituição e sua realidade atual.

No que se refere ao Instituto Federal de Mato do Sul, há uma especificidade por essa instituição ter sido concretamente gestada e efetivamente implantada já sob a nova institucionalidade atribuída aos IFs, regulamentada por lei, bem como sob os direcionamentos e orientações trazidos nos documentos que lhe serviram de base para implantação, diferentemente de outros IFs que se constituíram por meio da transformação e/ou

incorporação dos CEFETs e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades, atravessados por suas histórias de criação, situadas em distintos contextos político-econômicos e históricos da educação brasileira.

Longe de ser considerado o modelo ideal, uma vez que requer modificações em seu interior para que de fato cumpra ao que se propõe, principalmente diante da organização do Novo Ensino Médio, das reformulações das Diretrizes e Bases Curriculares da educação brasileira básica e tecnológica, consideramos que na atualidade o Ensino Médio Integrado ao Técnico, dos Institutos Federais e instituições da Rede EPCT, ainda que seja referendado pelo mercado de trabalho, uma vez que seus currículos também seguem as BNCC e, por sua vez, as diretrizes dos organismos internacionais, é o que mais se aproxima de uma formação onilateral para o mundo do trabalho e para a constituição de sujeitos emancipados que possam de fato promover transformações em sua realidade e, mesmo diante de suas limitações objetivas, serem sujeitos da história.

Por outro lado, sabe-se também que as orientações mercadológicas podem imperar em diversos Institutos e instituições da Rede, incluindo o IFMS, e direcionar seus projetos pedagógicos, indo na contramão da formação integral dos estudantes-trabalhadores. Há pressões políticas-estruturais externas e internas que acarretam no aumento progressivo da carga horária dos professores destinadas às aulas e, por conseguinte, sua diminuição para a realização de atividades de pesquisa e extensão junto aos estudantes e comunidade; exclusão da obrigatoriedade de atividades importantes para o processo formativo, a exemplo do Trabalho de Conclusão de Curso e estágio supervisionado obrigatório para alguns cursos; diminuição da carga horária total do curso como forma de conter a evasão e ter os repasses financeiros por aluno garantidos para a manutenção das atividades da instituição, dentre outras alterações acríicas na organização didático-pedagógica das instituições que podem inviabilizar a oferta efetiva da formação básica integrada a técnica/tecnológica destinada à educação profissional.

Também não podemos afirmar o mesmo que identificamos na modalidade do ensino médio integrado ao técnico em relação aos cursos de curta duração de formação continuada, os cursos técnicos subsequentes, os cursos superiores de tecnologia, dentre outros, pois considerando a natureza aligeirada de tais formações pode não ser viabilizada uma formação que contemple o desenvolvimento onilateral no processo formativo dos estudantes desses cursos, contudo, caberia o seu desvelamento por meio de outras pesquisas.

Faz-se, portanto, necessária a apropriação pelos gestores, professores e técnicos das instituições federais de educação profissional e tecnológica das bases teóricas-metodológicas

consoantes à concepção político-pedagógica que originou os Institutos Federais, para que possam promover um direcionamento coerente nas ofertas formativas dessas instituições e opor resistência às imposições explícitas e implícitas que levam à precarização do trabalho dos profissionais da educação e da formação dos estudantes-trabalhadores. E, desse modo, subsidiar as políticas da educação profissional, bem como a organização didático-pedagógica do ensino médio integrado ao técnico e da educação profissional científica e tecnológica e a elaboração de estratégias para decifrar e transcender os mecanismos dominantes ultraliberais que atravessam o processo de formação educacional dos trabalhadores.

A possibilidade de alteração do conhecimento que esta pesquisa se propôs diz sobre ter revelado que de fato os estudantes podem refletir criticamente sobre as relações produtivas da sociedade, como forma de aproximações para compreensão dessa sociedade, para além do exercício de profissões técnicas e de serem qualificados para o mercado de trabalho. Ou seja, o que está previsto enquanto uma intencionalidade em relação à proposta político-pedagógica do ensino médio integrado ao técnico em sua concepção originária, por meio desta pesquisa mostrou-se um caminho possível, uma potência e uma possibilidade de se formar estudantes-trabalhadores para a emancipação, para a formação integral, para a apropriação da ciência e das dimensões intelectuais dos processos produtivos, e que, portanto, pode ser perseguido, mediante resistência, estudo e luta.

Aos sujeitos da pesquisa, esperamos que tenhamos contribuído em suas reflexões sobre a formação profissional recebida e o mundo do trabalho, em seus aspectos dialéticos e contraditórios. E espera-se que a presente pesquisa possa contribuir para o conhecimento científico na área da educação profissional, em seus aspectos psicossociais e para a reflexão sobre a formação para o trabalho: que estudante/trabalhador pretende-se formar? E com a reflexão sobre as propostas curriculares de formação profissional, para que seja repensada a formação técnica-tecnicista, de modo que as proposições de educação sejam sempre pautadas no sujeito.

Uma formação para a constituição de sujeitos que se individualizam por meio das mediações particulares, mas que ao mesmo tempo tenha consciência que se constitui pela totalidade e a constitui, de modo que seus atos também devem se voltar para o atendimento das necessidades da coletividade, para o bem estar da humanidade e não de apenas alguns grupos específicos que buscam exercer o seu domínio sobre os demais. Tal tipo de formação possibilita e também é possibilitada pelas organizações coletivas e movimentos sociais, que por sua vez podem suscitar processos de mudança nesta sociedade e outros modos de se viver, que promovam a constituição de sujeitos emancipados e que possam desenvolver todas as

suas potencialidades humanas. Ou seja, que os jovens possam ter como seus os projetos da coletividade de forma integrada às suas inclinações pessoais, no lugar de se sujeitarem aos processos de educação e trabalho arquitetados pelos grupos dominantes, regidos atualmente pela lógica ultraliberal, e que promovem a exclusão, o individualismo, a competitividade, o enfraquecimento das coletividades e a degradação da vida. De modo que os jovens possam em suas relações sociais ter uma ação orientada à cooperação com sua comunidade, com os referenciais dessa coletividade para a construção de si em sua alteridade.

Por sua vez, a Psicologia, sob a perspectiva crítica enquanto um compromisso ético-político, pode auxiliar os sujeitos nessa tomada de consciência, mediando o processo de desvelamento pelos sujeitos das contradições existentes na sociedade, da construção sócio-histórica da realidade e do estado de coisas atual e suas implicações na constituição do seu ser, de seu cotidiano e da práxis social. O que invariavelmente leva à compreensão de que o que se apresenta como “imutável”, em verdade, trata-se de um processo que se constituiu histórica e socialmente atravessado por imposições ideológicas dos grupos dominantes, de modo que, ao se tentar elucidar todos esses elementos constitutivos, são tecidos horizontes para que essa realidade venha a se transformar e seja alterada de forma concreta, por meio de luta, reivindicação, de organização social, de mobilização das pessoas de forma coletiva.

Por fim, não podemos deixar de mencionar que atravessamos um período de recessão econômica no Brasil e em grande parte do mundo, intensificada pela crise sanitária e humanitária da pandemia da Covid-19, deflagrada nos primeiros meses do ano de 2020, com impactos profundos e sem precedentes no sistema educacional. As atividades escolares e acadêmicas vem sendo desenvolvidas predominantemente de forma remota, por meio das tecnologias de informação e comunicação, que ainda não são livremente disponíveis e acessadas por toda a população. Esse cenário evidencia e amplia as desigualdades já existentes na produção e apropriação dos bens intelectuais, culturais e materiais da humanidade e já revela os prejuízos na aprendizagem dos conteúdos escolares para o desenvolvimento das potencialidades de crianças, jovens e adultos, que se preparam para contribuir diretamente na vida produtiva da sociedade, na qual já visualizam que podem não ter um espaço, engrossando os índices de evasão. Tais questões suscita-nos reflexões e problematizações que não são possíveis de serem debatidas aqui, mas que, no entanto, não podem deixar de serem consideradas ao se pensar nas perspectivas da formação humana integral, em especial para as classes que vivem do trabalho.

REFERÊNCIAS

- Agência Câmara de Notícias. (2016). *Problemas do ensino médio incluem desinteresse do aluno, baixa qualidade e falta de professores*. Brasília: Câmara dos Deputados. Recuperado de <https://www.camara.leg.br/noticias/499069-problemas-do-ensino-medio-incluem-desinteresse-do-aluno-baixa-qualidade-e-falta-de-professores/>
- Aguiar, W. M. J. (2001). A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In Bock, A.M.B., Gonçalves, M.G.M., & Furtado, O. (Orgs). *Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia* (pp. 129-140). São Paulo: Cortez.
- Almeida, L. P., Teixeira, L. L., & Figueira, K. C. N. (2019). A importância do estudo dos impactos sociais junto às comunidades locais dos territórios que integram o Corredor Rodoviário Bioceânico. *Interações* (Campo Grande), 20(spe), 285-296. doi: 10.20435/inter.v20iespecial.2590
- Alves, G. (2011). Trabalho, Subjetividade e Capitalismo Manipulatório – o novo metabolismo social do trabalho e a precarização do homem que trabalha. *Revista da RET – Rede de Estudos do Trabalho*, 5(8), 1-31. Recuperado de http://www.estudosdotrabalho.org/4_8%20Artigo%20ALVES.pdf
- Ambrósio, R. V. (2015). As classes sociais do início do século XX: a série Downton Abbey. *Achiote*, 3(1), 6-34. Recuperado de <http://revista.fumec.br/index.php/achiote/article/view/3491/1839>
- Antunes, R & Pinto, G. A. (2017). *A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista*. São Paulo: Cortez.
- Antunes, R. (2006). *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez/Editora UNICAMP.
- Antunes, R. (2020). *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. (2. ed.). São Paulo: Boitempo.
- Antunes, R. L. C. (2009). *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. (2. ed.). São Paulo: Boitempo.
- Arapiraca, J. O. (1982). *A USAID e a Educação brasileira*. São Paulo: Autores Associados: Cortez.
- Azevedo, L. A., Oto Shiroma, E., & Coan, M. (2012). As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem. *Boletim Técnico Do Senac*, 38(2), 27-40. Recuperado de <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/164>
- Baracho, M. G., Silva, A. F., Moura, D. H., & Pereira, U. A. (2006). Algumas reflexões e proposições acerca do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio. In *Ensino médio integrado à educação profissional* (Boletim 07, maio/junho 2006, pp. 68-84). Brasília: Ministério da educação. Boletim 07, maio/junho 2006 Recuperado de http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf
- Bastos, A. V. B., Pinho, A. P. M., & Costa, C. A. (1995). Significado do trabalho - um estudo entre trabalhadores inseridos em organizações formais. *Revista de Administração de Empresas*, 35(6), 20-29. Recuperado de

<https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n6/a04v35n6.pdf>

- Bezerra Filho, J. M. (2016). *EM N.º 00084/2016/MEC*. Brasília: Ministério da Educação. Recuperado de <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=2517992&ts=1594034313748&disposition=inline>
- Bock, A. M. B. A. (2001). Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. In Bock, A. M. B.; Gonçalves, M. G. M.; & Furtado, O. (Orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia* (pp. 21-46). São Paulo: Cortez.
- Borges, L. O. (1999). As concepções do trabalho: um estudo de análise de conteúdo de dois periódicos de circulação nacional. *Revista de Administração Contemporânea*, 3(3), 81-107. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/rac/v3n3/v3n3a05.pdf>
- Borges, L. O., & Yamamoto, O. (2014). O mundo do trabalho: construção histórica e desafios contemporâneos. In J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade, & A. V. B. Bastos (Orgs.). *Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil*, (2a ed., pp. 25-109). Porto Alegre: Artmed.
- Campus Três Lagoas IFMS. (2016). *Plano de Desenvolvimento do Campus 2014-2018 (PDC)*, IFMS Campus Três Lagoas. Recuperado de <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/planos/plano-de-desenvolvimento-do-campus-tres-lagoas-anexo-resolucao-093-16.pdf>
- Campus Três Lagoas IFMS. (2019). *Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Eletrotécnica - Integrado* - Campus Três Lagoas. IFMS: Três Lagoas. Recuperado de <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/projetos-pedagogicos/projetos-pedagogicos-dos-cursos-tecnicos/reestruturacao-do-projeto-pedagogico-do-curso-tecnico-em-eletrotecnica-integrado-campus-tres-lagoas.pdf>
- Campus Três Lagoas IFMS. (2020a). *Apresentação Reunião Comissão Permanente das Ações de Permanência e Êxito do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Mato Grosso do Sul*, Campus Três Lagoas. Três Lagoas: IFMS. [não publicado].
- Campus Três Lagoas IFMS. (2020b). *Estratégias de Intervenção e os atores envolvidos para o combate à Evasão e à Retenção do IFMS Campus Três Lagoas*. Três Lagoas: IFMS. [não publicado].
- Camus, A. (2019). *O mito de Sísifo: ensaio sobre o absurdo* (1a ed., A. Roitman & P. Watch, Trad., recurso eletrônico). Rio de Janeiro: Record.
- Cêa, G. S. S. (2004). A qualificação profissional como instrumento de regulação social: do Planfor ao PNQ. *Reunião Anual da ANPED*. 27a, 2004, Caxambu. Recuperado de <https://anped.org.br/sites/default/files/t099.pdf>
- Cêa, G. S. S. (2006). Reforma da Educação Profissional e o Ensino Médio Integrado: tendências e riscos. *Reunião Anual da ANPED*, 29a, 2006, Caxambu, 2006, 21p. Recuperado de <https://anped.org.br/sites/default/files/gt09-2565-int.pdf>
- Ciavatta, M. (2009). Trabalho como princípio educativo. In Pereira, I. B. & Lima, J. C. F. (Orgs.). *Dicionário da educação profissional em saúde* (2a ed). Rio de Janeiro: Fiocruz-EPSJV. Recuperado de

<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html>

- Ciavatta, M. (2012). A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In Frigotto, G., Ciavatta, M. & Ramos, M. (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições* (3a ed., pp. 83-106). São Paulo: Cortez.
- Ciavatta, M., & Ramos, M. (2011). Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. *Revista Retratos da Escola*, 5(8), 27-41. Recuperado de <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45/42>
- Ciavatta, M., & Ramos, M. N. (2012). A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, 17(49), 11-37. doi: 10.1590/S1413-24782012000100002
- Codo, W., Soratto, L. & Vasques-Menezes, I. (2004). Saúde mental e trabalho In J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade & A. V. B. Bastos, (Org.), *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil* (pp. 276-299). Porto Alegre: Artmed.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1937*. (1937, 10 de novembro). Brasília. Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pl.html>
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. (1988, 5 de outubro). Brasília. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Cunha, L. A. (2000). O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação* (São Paulo), 14, 89-107. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a06.pdf>
- Cunha, L. A. (2005). *O ensino profissional na irradiação do industrialismo* (2a ed.). São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO.
- Cunha, L. A. (2014). Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. *Cadernos de Pesquisa*, 44(154), 912-933. doi: 10.1590/198053142913
- Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997*. (1997, 17 abril). Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília.
- Decreto n. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942*. (1942, 25 fevereiro). Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Diário Oficial da União, Brasília.
- Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004*. (2004, 23 julho). Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília.
- Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007*. (2007, 24 abril). Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da

União, Brasília.

Decreto n. 6.095 de 24 de abril de 2007. (2007, 24 abril). Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília.

Decreto n. 6.302 de 12 de dezembro de 2007. (2007, 12 dezembro). Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Diário Oficial da União, Brasília.

Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. (1909, 23 setembro). Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Diário Oficial da União, Brasília.

Decreto-lei n. 1.238, de 2 de maio de 1939. (1939, 2 maio). Dispõe sobre a instalação de refeitórios e a criação de cursos de aperfeiçoamento profissional para trabalhadores. Diário Oficial da União, Brasília.

Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942. (1942, 22 janeiro). Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Diário Oficial da União, Brasília.

Delors, J. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Cortez: São Paulo. Recuperado de http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf

Dewey, J. (1979). *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação* (4a ed, G. Rangel & A. Teixeira, Trad.). São Paulo: Ed. Nacional.

Duarte, N. (2008). *Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação* (1a ed., 1a reimp). Campinas: Autores Associados.

Duayer, M., Siqueira, A. V. & Escurra, M. F. (2013). A ontologia de Lukács e a restauração da crítica ontológica em Marx. *Revista Katálysis*, Florianópolis, 16(1), 17-25. doi: 10.1590/S1414-49802013000100002.

Eidt, N. M. (2010). Uma análise crítica dos ideários pedagógicos contemporâneos à luz da teoria de A. N. Leontiev. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 26(2), 157-188. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n2/a08v26n2.pdf>

Engels, F. (1997). *Dialética da natureza*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Engels, F. (1999). *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. Edição Ridendo Casting Mores. Fonte digital: Rocket Editon. (Obra original publicada em 1876) Recuperado de www.ebooksbrasil.org/adobeebook/macaco.pdf

Feitosa, E. F.; Segundo, M. D. M. & Santos, D. (2015). As parcerias público-privadas na educação brasileira: uma análise crítica à luz marxiana. In Rabelo, J.; Jimenez, S. & Segundo, M. D. M. (Orgs) (2015). *O movimento de educação para todos e a crítica marxista* (pp. 151-168). Fortaleza: Imprensa Universitária. Recuperado de http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/16670/1/2015_liv_jrabelo.pdf

- Fellowes, J. (2010). *Downton Abbey* [DVD]. Inglaterra: Carnival Films.
- Ferretti, C. J. (2018). A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, 32(93), 25-42. doi: 10.5935/0103-4014.20180028
- Fonseca, M. (1998). O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In Oliveira, Romualdo P. (Org.) *Política educacional: impasses e alternativas*. (2a ed., pp. 85-122). São Paulo: Cortez.
- Forrester, V. (2001). *Uma estranha ditadura* (V. Safatle, Trad.). São Paulo: UNESP.
- Frigotto, G. (2003). *Educação e a crise do capitalismo real* (5a ed). São Paulo: Editora Cortez.
- Frigotto, G. (2012). Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In Frigotto, G., Ciavatta, M. & Ramos, M. (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições* (3a ed., pp. 57-82). São Paulo: Cortez.
- Frigotto, G. & Ciavatta, M. (Orgs.). (2004). *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília, MEC/SEMTEC.
- Frigotto, G., Ciavatta, M. & Ramos, M. (2005). O Trabalho como Princípio Educativo no Projeto de Educação Integral de Trabalhadores. In: Costa, H., Conceição, M. *Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional profissional*. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT. Recuperado de <http://cedoc.cut.org.br/d/sistema/livros/1132/arquivo/educacao-integral-e-sist-de-reconhec-e-certificacao-educac-e-profissional.pdf>
- Frigotto, G., Ciavatta, M. & Ramos, M. (2012). A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In Frigotto, G., Ciavatta, M. & Ramos, M. (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições* (3a ed., pp. 21-56). São Paulo: Cortez.
- Gatti, B. A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro.
- Gomes, R. (2016). A análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In Minayo, M. C. S. (Org.), Deslandes, S. F. & Gomes, R. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Gondim, S. M. G. (2002). Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. *Estud. Psicologia*, Natal, 7(2), 299-309. doi: 10.1590/S1413-294X2002000200011
- González Rey, L. F. (2002). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomsom.
- Gramsci, A. (2001). *Cadernos do cárcere, volume 2*. (2ª ed., C. N. Coutinho, Trad.) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Guimarães, C. (2021, 8 março). Em meio à pandemia, vai ter novo ensino médio? *EPSJV/Fiocruz*. Recuperado de <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/em->

meio-a-pandemia-vai-ter-novo-ensino-medio

- Heeren, M. V. & Silva, M. L. (2019). O princípio de autonomia dos institutos federais e sua política educacional em oposição à reforma do ensino médio. *Jornal de Políticas Educacionais*, 13(10), 1-19. Recuperado de <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/61995/38029>
- Heller, A. (2016). O cotidiano e a história (11a ed., C. N. Coutinho & L. Konder, Trad.). São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Heloani, J. R. (2011). *Gestão e organização do capitalismo globalizado: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho* (1a ed., 4a reimpr.). São Paulo: Atlas.
- Heloani, R., Macêdo, K. B., & Cassiolato, R. (2010). O exercício da profissão: características gerais da inserção profissional do psicólogo. In A. V. B. Bastos & S. M. G. Gondin (Orgs.). *O trabalho do psicólogo no Brasil* (pp. 107-130). Porto Alegre: Artmed.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2019). *Educação 2018*. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. (Pnad Contínua). Rio de Janeiro: IBGE. Recuperado de https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2020). *Educação 2019*. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. (Pnad Contínua). Rio de Janeiro: IBGE. Recuperado de https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2021). *Área da unidade territorial: Área territorial brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Recuperado de <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/15761-areas-dos-municipios.html?t=acesso-ao-produto&c=50>
- Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (2020a). Institucional. Recuperado de <https://www.ifms.edu.br/acesso-a-informacao/institucional>
- Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. (2016). *Planejamento Estratégico Institucional de Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul – PEIPEE*. Campo Grande: IFMS. Recuperado de <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/planos/planejamentoestrategicoinstitucionalresolucao014de2016.pdf>
- Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. (2018). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023*. Campo Grande: IFMS. Recuperado de <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/planos/pdi-2019-2023.pdf>
- Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. (2019). *Regulamento da Organização Didático-Pedagógica do IFMS*. Recuperado de <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/regulamentos/regulamento-da-organizacao-didatico-pedagogica-do-ifms.pdf>
- Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. (2020b). *História do Campus Três Lagoas*. Recuperado de

<https://www.ifms.edu.br/campi/campus-tres-lagoas/sobre-o-campus/historia>

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. (2020c). *Planejamento Institucional Perfil do Estudante do IFMS: série histórica (2017-2019)*. Campo Grande: IFMS. Recuperado de <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/estudos-da-gestao-do-conhecimento/perfil-do-estudante-do-ifms.pdf/>

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. (2020d). *História*. Recuperado de <https://www.ifms.edu.br/aceso-a-informacao/institucional/historia>

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. (2021). *Política de Assistência Estudantil*. Recuperado de <https://www.ifms.edu.br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/politica-de-assistencia-estudantil>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019). *Panorama da Educação: destaques do Education at a Glance 2019*. Brasília: INEP/MEC. Recuperado de http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2019/Panorama_da_Educacao_2019.pdf

Kuenzer, A. Z. (2002a). Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: Lombradi J. C.; Saviani, D.; Sanfelice, J. L. (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR.

Kuenzer, A. Z. (2002b). Conhecimento e competências no trabalho e na escola. *Boletim Técnico Do Senac*, 28(2), 2-11. Recuperado de <https://bts.senac.br/bts/article/view/539>

Kuenzer, A. Z. (2016). Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. *Anais da XI Anped Sul – Reunião Científica Regional da Anped: educação, movimentos sociais e políticas governamentais* (pp. 1-22). UFPR, Curitiba. Recuperado de <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-21-Educa%C3%A7ao-e-Trabalho.pdf>

Leher, R. (1999). Um Novo Senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Revista Outubro*, São Paulo, 1(3), 19-30. Recuperado de <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%C3%A7%C3%A3o-3-Artigo-03.pdf>

Lei n. 11.534, de 25 de outubro de 2007. (2007, 25 outubro). Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11534.htm

Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008. (2008, 16 julho). Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11741.htm

Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. (2008, 29 dezembro). Institui a Rede Federal de

Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm

Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011. (2011, 26 outubro). Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec. Diário Oficial da União, Brasília.

Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. (2014, 25 junho). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm

Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. (2017, 16 fevereiro). Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm

Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro 1959. (1959, 16 fevereiro). Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília.

Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937. (1937, 13 janeiro). Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. Diário Oficial da União, Brasília.

Lei n. 5.524, de 5 de novembro de 1968. (1968, 5 novembro). Dispõe sobre o exercício da profissão de Técnico Industrial de nível médio. Diário Oficial da União, Brasília.

Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. (1971, 11 agosto). Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília.

Lei n. 6.545, de 30 de junho de 1978. (1978, 30 junho). Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília.

Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982. (1982, 18 outubro). Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Diário Oficial da União, Brasília.

Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994. (1994, 8 dezembro). Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 20 dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 20 dezembro). Estabelece as diretrizes e

bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília. Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>

- Leontiev, A. (2004). O desenvolvimento do psiquismo (2a ed., R. E. Frias, Trad.). São Paulo: Centauro.
- Lessa, S. (2015). *Para Compreender a Ontologia de Lukács* (4a ed., 159p.). Instituto Lukács. São Paulo.
- Libâneo, J. C. (2011). O declínio da escola pública brasileira: apontamentos para um estudo crítico. In Lombardi, J. C. & Saviani, D. (Org.). *História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil* (pp. 157-185). Campinas: Autores Associados.
- Libâneo, J. C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, 38(1), 13-28. doi: 10.1590/S1517-97022011005000001
- Lukács, G. (2013). *Para uma ontologia do ser social II* (1a ed., N. Schneider, I. Tonet & R. V. Fortes, Trad.). São Paulo: Boitempo.
- Lukács, G. (2018). *Para uma ontologia do ser social I*. (2a ed., C. N. Coutinho, M. Duayer & N. Schneider). São Paulo: Boitempo.
- Luria, A. R. (1988) Diferenças culturais de pensamento. In Vigotski, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 39-58). São Paulo: Ícone/Editora Universidade de São Paulo.
- Machado, L. (2020). A politecnia nos debates pedagógicos soviéticos das décadas de 20 e 30. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, 1(18), 1-26. doi: 10.15628/rbept.2020.9575
- Manacorda, M. A. (2007). *Marx e a Pedagogia Moderna* (2a ed.) Campinas, Editora Alínea.
- Manfredi, S. M. (1999). Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. *Educação & Sociedade*, 19(64), 13-49. doi: 10.1590/S0101-73301998000300002
- Marx, K. (1982). *Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório: as diferentes questões* (J. Barata-Moura, Trad.). Lisboa/Moscou: Editorial Avante! /Edições Progresso.
- Marx, K. (2004). *Manuscritos econômico-filosóficos* (1a ed., J. Ranieri, Trad.). São Paulo: Boitempo. (Obra original publicada em 1844)
- Marx, K. (2008). Contribuição à crítica da economia política (2a ed., F. Fernandes, Trad.). São Paulo: Expressão Popular.
- Marx, K. (2009). *Miséria da filosofia: resposta à Filosofia da miséria, do Sr. Proudhon*. São Paulo: Expressão Popular.
- Marx, K. (2011). *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da*

- economia política*. Trad. Mario Duayer, Nélío Schneider. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ.
- Marx, K. (2013). *O Capital: crítica da economia política, Livro I: o processo de produção do capital*. São Paulo: Boitempo. (Obra original publicada em 1867)
- Marx, K. & Engels, F. (2005). *Manifesto Comunista*. (A. Pina, Trad.). São Paulo: Boitempo Editorial.
- Marx, K. & Engels, F. (2013). *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)* (R. Enderle, N. Schneider & L. C. Martorano, Trad.). São Paulo: Boitempo.
- Medida Provisória n. 746 de 22 de setembro de 2016*. (2016, 22 de setembro). Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília.
- Mészáros, I. (1995). O marxismo hoje. Entrevista com István Mészáros. *Crítica Marxista*. São Paulo, Brasiliense, 1(2), 129-137. Recuperado de https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo269artigo47artigo7.pdf
- Mészáros, I. (2004). *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- Mészáros, I. (2011). *A crise estrutural do capital* (2a ed., F. R. Cornejo...[et. al.], Trad.). São Paulo: Boitempo.
- Meyers, N. (2015). Um Senhor Estagiário [DVD]. Estados Unidos: Warner Bros.
- Minayo, M. C. S. (2014). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (14a ed.). São Paulo: Hucitec.
- Ministério da Economia. (2018). *Competitividade Empresarial. Arranjos Produtivos Locais – APL*. Recuperado de <http://www.mdic.gov.br/index.php/competitividade-industrial/arranjos-produtivos-locais>
- Ministério da Educação. (2000). *Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico: Área Profissional Indústria*. Brasília: MEC. Recuperado a partir de http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/industri_ref.pdf
- Ministério da Educação. (2003). Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Educação profissional: concepções, experiências, problemas e propostas: *anais*. Brasília, p. 81.
- Ministério da Educação. (2004). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Proposta em discussão: políticas públicas para a educação profissional e tecnológica*. Brasília, p. 70.
- Ministério da Educação. (2007). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

- Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: Documento Base*. Brasília: MEC, 2007. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf
- Ministério da Educação. (2008). *Concepção e diretrizes: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia*. Brasília: MEC. Recuperado de https://www.ifsertao-pe.edu.br/reitoria/documentos/concepcao_diretrizes_institutos_federais.pdf
- Ministério da Educação. (2010). *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes*. Brasília: SETEC/MEC, 2010. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6691&Itemidman&task=doc_download&gid=6691&Itemid=
- Ministério da Educação. (2018a). *Novo Ensino Médio: perguntas e respostas*. Brasília: MEC. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>
- Ministério da Educação. (2018b). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC. Recuperado de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_
- Ministério da Educação. (2018c). *Instituições da Rede Federal*. Brasília: Autor. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>
- Netto, J. P. (2011). *Introdução ao estudo do método em Marx* (1a ed., 64p.). São Paulo: Expressão Popular.
- Netto, J. P. & Braz, M. (2011). *Economia política: uma introdução crítica* (7a ed., Coleção Biblioteca Básica do Serviço Social, (v. 1). São Paulo: Cortez.
- Nosella, P. (2007). Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 137-151. doi: 10.1590/S1413-24782007000100011
- Novella, R., Repetto, A., Robino, C. & Rucci, G. (2018). *Millennials en América Latina y el Caribe: ¿trabajar o estudiar?* Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Millennials_en_America_Latina_y_el_Caribe_trabajar_o_estudiar.pdf.
- Oliveira, E. G. (2004) A reforma e a contra-reforma da educação profissional brasileira. *Reunião Anual da ANPED*. 27a, 2004, Caxambu. Recuperado de <http://27reuniao.anped.org.br/gt09/t096.pdf>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco. Recuperado de <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>
- Organização Internacional do Trabalho. (2002). *Certificação de Competências Profissionais: Análise Qualitativa do Trabalho, Avaliação e Certificação de Competências* (Referenciais

Metodológicos). Reedição Brasília: OIT.

- Pacheco, E. (2020, 25 agosto). Institutos Federais: o inédito viável. *Jornal Sul 21*, Porto Alegre. Opinião Pública. Recuperado de <https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2020/08/institutos-federais-o-inedito-viavel-por-eliezer-pacheco/>
- Pacheco, E. (2020). Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, Vitória, 4(1), 4-22. doi: 10.36524/profept.v4i1.575
- Pacheco, E. M. (2008). *SETEC/MEC: Bases para uma Política Nacional de EPT*. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_bases.pdf
- Pacheco, E. M. (2010). Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN. Recuperado de <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1013/Os%20institutos%20federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pacheco, E. M. (2011). *Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica*. São Paulo: Fundação Santillana/Moderna. Recuperado de https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2019/12/67_Institutosfederais.pdf
- Pacheco, E. M. (2015). *Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora*. Natal: Editora IFRN. Recuperado de <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1018/Fundamentos%20Poli%CC%81tico-Pedago%CC%81gicos%20dos%20Institutos%20Federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pacheco, E. M. (Org.). (2012). *Perspectivas da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio*. São Paulo: Fundação Santillana/Moderna. Recuperado de <https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/06/Perspectivas-da-EPT.pdf>
- Pacheco, E. M., Pereira, L. A. C. & Sobrinho, M. D. (2010). Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. *Linhas Críticas*, 16(30), 71-88. Recuperado de <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/1429/1065>
- Parecer n. 11, 12 de junho de 2008*. (2008, 12 junho). Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Conselho Nacional de Educação. Brasília: CNE/CEB. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb011_08.pdf
- Parecer n. 39, 8 de dezembro de 2004*. (2004, 8 dezembro). Aplicação do Decreto Nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Conselho Nacional de Educação. Brasília: CNE/CEB. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.

- Patto, M. H. S. (1993). Conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. *Perspectivas* (São Paulo), 16, 119-141. Recuperado de <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectiva>
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. (1987). *O nascimento da inteligência na criança* (4a ed., A. Cabral, Trad.). Rio de Janeiro: Editora Guanabara.
- Pimentel, R., Silva, S. F., Cótica, C., Moreira, F. F., Rayane, T. & Dourado, A. (2017, 23 junho). Um Senhor Estagiário: uma visão a partir da Saúde Mental e do Trabalho. *(En)cena: saúde mental em movimento*, Palmas. Cinema, Tv & Literatura. Recuperado de <https://encenasaudemental.com/post-destaque/um-senhor-estagiario-uma-visao-a-partir-da-saude-mental-e-do-trabalho/>
- Pochmann, M. (2010). *Desenvolvimento e perspectivas novas para o Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Rabelo, J., Jimenez, S. & Segundo, M. D. M. (2015). As diretrizes da política de Educação Para Todos (EPT): rastreando princípios e concepções. In: Rabelo, J.; Jimenez, S. & Segundo, M. D. M. (Orgs) (2015). *O movimento de educação para todos e a crítica marxista*. Fortaleza: Imprensa Universitária, p. 13-30. Recuperado de http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/16670/1/2015_liv_jrabelo.pdf
- Ramos, M. (2008). *Concepção do ensino médio integrado*. Recuperado a partir de http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf
- Ramos, M. (2012). Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: Frigotto, G., Ciavatta, M. & Ramos, M. (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições* (3a ed., pp. 107-128). São Paulo: Cortez.
- Ramos, M. (2016). O currículo na perspectiva de classe: desafios e possibilidades para a Educação Profissional. *Educere et Educare*. Dossiê: Estado, Sociedade e Educação Profissional no Brasil: desafios e perspectivas, 11 (23), 1-12. Recuperado de <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/16332/11118>
- Ramos, M. N. (2002). A educação profissional pela Pedagogia das Competências: para além da superfície dos documentos oficiais. *Educ. Soc.*, Campinas, 23(80), 405-427. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12939.pdf>
- Ramos, M. N. (2011). O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, 32(116), 771-788. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a09v32n116.pdf>
- Resolução n. 1, de 5 de dezembro de 2014*. (2014, 5 dezembro). Atualiza e define novos critérios para a composição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Conselho Nacional de Educação (CNE). Diário Oficial da União, Brasília. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16705-res1-2014-cne-ceb-05122014&category_slug=dezembro-2014-

pdf&Itemid=30192#:~:text=1%C2%BA%20Esta%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20atualiza%20o,experimental%2C%20de%20acordo%20com%20o

Resolução n. 1, de 5 de janeiro de 2021. (2021, 5 janeiro). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação (CNE). Diário Oficial da União, Brasília. Recuperado de <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>

Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018. (2018, 21 novembro). Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Conselho Nacional de Educação (CNE). Diário Oficial da União, Brasília. Recuperado de <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>

Resolução n. 6, de 20 de setembro de 2012. (2012, 21 setembro). Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Conselho Nacional de Educação (CNE). Diário Oficial da União, Brasília. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192

Rochadel, O, Hostins, R. C. L., & Melo, A. G. (2019). O conceito de trabalho em Lukács: implicações no campo da política educacional. *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, RS, Ahead of Print (UCS), 24, 174-190. doi: 10.18226/21784612.v24.e0190010.

Rosa, T. M. (2015). *Ensaio sobre consumo* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Recuperado de <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38048/R%20-%20D%20-%20THIAGO%20MENDES%20ROSA.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Salário. (2020). *Busca Salarial*. Recuperado de <https://www.salario.com.br/busca-salarial/>

Santos, A. C. (2020). *Três Lagoas já recebeu R\$ 14,7 milhões para combate à Covid-19*. JPNews: Três Lagoas. Recuperado de <https://www.jpnews.com.br/tres-lagoas/tres-lagoas-ja-recebeu-r-147-milhoes-para-combate-a-co/140184/>

Santos, D. (2017). *Educação e precarização profissionalizante: crítica à integração da escola com o mercado*. São Paulo: Instituto Lukács.

Santos, J. A. (2000). A trajetória da Educação Profissional. In: Lopes, E. M. T.; Faria Filho, L. M. (Org.). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.

Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 152-165. doi: 10.1590/S1413-24782007000100012

Saviani, D. (2011). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (11a ed., rev., Coleção educação contemporânea). Campinas: Autores Associados.

Saviani, D. (2018). O legado de Marx para a educação. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, 10(1), 72-83. doi: 10.9771/gmed.v10i1.26557.

Schwab, K. (2016). *A quarta revolução industrial*. (D. M. Miranda, Trad.). São Paulo: Edipro.

- Schwab, K. & Davis, N. (2018). *Aplicando a quarta revolução industrial*. (D. M. Miranda, Trad.). São Paulo: Edipro.
- Silva, M. & Invernizzi, N. (2008) Qual educação para os trabalhadores no governo do Partido dos Trabalhadores? A Educação Profissional após o Decreto 5154/2004. *Trabalho & Educação*, 17(3), 99-114. Recuperado de <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8608/6120>
- Silva, M. A. (2016). *Educação Profissionalizante, Movimento Educação para Todos, Decretos N° 2.208/97 e N° 5.154/04: as coincidências esperadas*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza. Recuperado a partir de http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Disserta%C3%A7%C3%A3o_MARIA-ALINE-DA-SILVA.pdf
- Soares, M. C. C. (1998). Banco Mundial: políticas e reformas. In Tommasi, L. De; Warde, J. M.; Haddad, S. (Orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais* (pp. 15-39). São Paulo: Cortez/Ação Educativa/ PUC-SP.
- Stering, S. M. S. & Adam, J. M. (2019). A reforma do Ensino Médio por meio da Lei no. 13.515/2017 e seus impactos no ensino médio integrado dos Institutos Federais. *Revista Prática Docente*, 4(2), 869-886. doi: 10.23926/RPD.2526-2149.2019.v4.n2.p869-886.id560
- Tertulian, N. (2009). Sobre o método ontológico-genético em Filosofia. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, Edufsc, 27(2), 375-408. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/2175-795X.2009v27n2p375/15286>
- Urt, S. (2015). *(Semi)formação e relações de trabalho: uma análise das concepções de professores do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul sobre a Educação Profissional*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campo Grande. Recuperado de <https://repositorio.ufms.br:8443/jspui/bitstream/123456789/2450/1/SOFIA%20URT.pdf>
- Vigotski, L. S. (1988). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In Vigotski, L. S.; Luria, A. R. & Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 103-117). São Paulo: Ícone/Editora Universidade de São Paulo.
- Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem* (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2004). *Teoria e método em psicologia* (3a ed., C. Berliner, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar de um estudo. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Este estudo está sendo conduzido pela pesquisadora SOFIA URT FRIGO, acadêmica de doutorado da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, sob orientação da Profa. Dra. Luciane Pinho de Almeida. Poderão participar da pesquisa estudantes matriculados nos dois últimos semestres dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – IFMS. A finalidade deste estudo é analisar as concepções dos estudantes sobre o mundo do trabalho e a formação para o trabalho. Você será convidado a participar de um grupo de reflexão e discussão sobre questões relacionadas ao tema do estudo. Os encontros do grupo serão gravados em áudio, para posterior transcrição das falas/discussões. Os participantes poderão estar suscetíveis a risco de desconforto ao manifestarem suas concepções, ou ao recordarem situações que lhes causaram algum sofrimento, ou que lhes remetam a sentimentos de mágoa, o que será devidamente acolhido e manejado pela pesquisadora. O benefício da pesquisa será o de contribuir para o conhecimento científico na área da educação profissional, em seus aspectos psicossociais. Aos sujeitos da pesquisa, esperamos que possam vir a refletir sobre a formação profissional recebida e o mundo do trabalho. Os participantes terão acesso aos resultados da pesquisa. Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. A menos que requerido por lei, somente a pesquisadora, membros da equipe do estudo e o Comitê de Ética independente terão acesso às suas informações, para as análises propostas pelo estudo. Você será informado periodicamente de qualquer nova informação que possa modificar a sua vontade em continuar participando do estudo. Para perguntas ou problemas referentes ao estudo, ligue para SOFIA URT FRIGO, no telefone (67) 98176-2665, endereço institucional: Rua Ângelo Melão, 790 - Jardim Das Paineiras, Três Lagoas - MS, 79641-162, e/ou entre em contato por meio do correio eletrônico sofia.urt@gmail.com / ou para LUCIANE PINHO DE ALMEIDA, (67) 99902-8380, endereço institucional: Av. Tamandaré, 6000 - Jardim Seminário - Campo Grande/MS - CEP: 79117-900, correio eletrônico: luciane@ucdb.br. Para perguntas sobre seus direitos como participante no estudo, chame o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UCDB, no telefone (67) 3312-3615, e/ou pelo endereço postal: Av. Tamandaré, 6000, Jardim Seminário – CEP: 79117-900 – Campo Grande-MS, correio eletrônico cep@ucdb.br. Sua participação no estudo é voluntária. Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. Você pode escolher não fazer parte do estudo, ou pode desistir a qualquer momento. Você poderá ser convidado a sair do estudo se não cumprir os procedimentos previstos ou atender as exigências estipuladas. Você receberá uma via assinada deste termo de assentimento.

☐ **Tendo o termo de consentimento do meu responsável já sido assinado, declaro que li e entendi este termo de assentimento e todas as minhas dúvidas foram esclarecidas e que sou voluntário a participar deste estudo.**

_____, _____ de _____ de 2019
Local data

_____, _____ de _____ de 2019
Local data

Assinatura do Voluntário (Menor de 18 anos)

Assinatura da Pesquisadora

Contato: _____

Nome do Responsável: _____

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Maiores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar de um estudo. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Este estudo está sendo conduzido pela pesquisadora SOFIA URT FRIGO, acadêmica de doutorado da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, sob orientação da Profa. Dra. Luciane Pinho de Almeida. Poderão participar da pesquisa estudantes matriculados nos dois últimos semestres dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – IFMS. A finalidade deste estudo é analisar as concepções dos estudantes sobre o mundo do trabalho e a formação para o trabalho. Você será convidado a participar de um grupo de reflexão e discussão sobre questões relacionadas ao tema do estudo. Os encontros do grupo serão gravados em áudio, para posterior transcrição das falas/discussões. Os participantes poderão estar suscetíveis a risco de desconforto ao manifestarem suas concepções, ou ao recordarem situações que lhes causaram algum sofrimento, ou que lhes remetam a sentimentos de mágoa, o que será devidamente acolhido e manejado pela pesquisadora. O benefício da pesquisa será o de contribuir para o conhecimento científico na área da educação profissional, em seus aspectos psicossociais. Aos sujeitos da pesquisa, esperamos que possam vir a refletir sobre a formação profissional recebida e o mundo do trabalho. Os participantes terão acesso aos resultados da pesquisa. Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. A menos que requerido por lei, somente a pesquisadora, membros da equipe do estudo e o Comitê de Ética independente terão acesso às suas informações, para as análises propostas pelo estudo. Você será informado periodicamente de qualquer nova informação que possa modificar a sua vontade em continuar participando do estudo. Para perguntas ou problemas referentes ao estudo, ligue para SOFIA URT FRIGO, no telefone (67) 98176-2665, endereço institucional: Rua Ângelo Melão, 790 - Jardim Das Paineiras, Três Lagoas - MS, 79641-162, e/ou entre em contato por meio do correio eletrônico sofia.urt@gmail.com / ou para LUCIANE PINHO DE ALMEIDA, (67) 99902-8380, endereço institucional: Av. Tamandaré, 6000 - Jardim Seminário - Campo Grande/MS - CEP: 79117-900, correio eletrônico: luciane@ucdb.br. Para perguntas sobre seus direitos como participante no estudo, chame o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UCDB, no telefone (67) 3312-3615, e/ou pelo endereço postal: Av. Tamandaré, 6000, Jardim Seminário – CEP: 79117-900 – Campo Grande-MS, correio eletrônico cep@ucdb.br. Sua participação no estudo é voluntária. Para participar deste estudo, você deverá autorizar e assinar este termo de consentimento. Você pode escolher não fazer parte do estudo, ou pode desistir a qualquer momento. Você poderá ser convidado a sair do estudo se não cumprir os procedimentos previstos ou atender as exigências estipuladas. Você receberá uma via assinada deste termo de assentimento.

☐ **Declaro que li e entendi este termo de consentimento e todas as minhas dúvidas foram esclarecidas e que sou voluntário a participar deste estudo.**

_____, _____ de _____ de 2019
Local data

Assinatura do Voluntário (Maior de 18 anos)

Contato: _____

_____, _____ de _____ de 2019
Local data

Assinatura da Pesquisadora

Contato: _____
Nome do filho(a) ou pessoa por quem é responsável: _____

ANEXOS

ANEXO A – Aprovação da Pesquisa pelo Comitê de Ética

UNIVERSIDADE CATÓLICA
DOM BOSCO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação para o trabalho: a Educação Profissional e os impactos no sujeito social

Pesquisador: SOFIA URT FRIGO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 03247018.1.0000.5162

Instituição Proponente: Universidade Católica Dom Bosco

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.063.262

Apresentação do Projeto:

O presente projeto de pesquisa objetiva compreender de que forma as exigências do trabalho no sistema capitalista e a formação para o trabalho em atendimento a tais exigências impactam no sujeito social, tendo como foco a educação profissional do ensino médio integrado ao técnico, ofertado nos Institutos Federais, para consecução dos objetivos propostos.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo compreender de que forma as exigências do trabalho no sistema capitalista e a formação para o trabalho em atendimento a tais exigências impactam no sujeito social, tendo como foco a educação profissional do ensino médio integrado ao técnico, ofertado nos Institutos Federais. Propõe os seguintes objetivos específicos: analisar as concepções do modelo do ensino médio integrado ao técnico, ofertado nos Institutos Federais; analisar o modelo de competência que vem direcionando a organização da educação brasileira, especificamente para a formação dos trabalhadores; discutir as implicações nos sujeitos da formação profissional sob a perspectiva integral do ensino médio integrado ao técnico, diante dos objetivos educacionais para atendimento das necessidades do sistema produtivo capitalista.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não envolve riscos e contribui para reflexões importantes sobre educação no Brasil.

Endereço: Av. Tamandaré, 6000

Bairro: Jardim Seminário

CEP: 79.117-900

UF: MS

Município: CAMPO GRANDE

Telefone: (67)3312-3723

E-mail: cep@ucdb.br

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO



Continuação do Parecer: 3.063.262

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Bem elaborada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termo de apresentação obrigatória são satisfatórios

Recomendações:

Não são necessárias

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências ou recomendações.

Considerações Finais a critério do CEP:

O colegiado acompanha o voto do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1158421.pdf	15/11/2018 21:13:03		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Submissao_II.pdf	15/11/2018 20:19:20	SOFIA URT FRIGO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANEXO_C_TCLE_Responsaveis.pdf	15/11/2018 20:18:48	SOFIA URT FRIGO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANEXO_B_TCLE.pdf	15/11/2018 20:10:39	SOFIA URT FRIGO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANEXO_A_TALE.pdf	15/11/2018 20:09:32	SOFIA URT FRIGO	Aceito
Outros	Memo_347_CIRC_Esclarecimento_informacoes_institucionais_em_pesquisa.pdf	20/08/2018 21:04:17	SOFIA URT FRIGO	Aceito
Outros	Autorizacao_Instituicao.pdf	20/08/2018 20:59:46	SOFIA URT FRIGO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_CEP.pdf	20/08/2018 20:41:13	SOFIA URT FRIGO	Aceito

Endereço: Av. Tamandaré, 6000

Bairro: Jardim Seminário

CEP: 79.117-900

UF: MS

Município: CAMPO GRANDE

Telefone: (67)3312-3723

E-mail: cep@ucdb.br

UNIVERSIDADE CATÓLICA
DOM BOSCO



Continuação do Parecer: 3.063.262

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPO GRANDE, 06 de Dezembro de 2018

Assinado por:

**Karla de Toledo Candido Muller
(Coordenador(a))**

Endereço: Av. Tamandaré, 6000

Bairro: Jardim Seminário

CEP: 79.117-900

UF: MS

Município: CAMPO GRANDE

Telefone: (67)3312-3723

E-mail: cep@ucdb.br

ANEXO B – Matriz Curricular do curso Técnico Integrado em Eletrotécnica do *Campus* Três Lagoas - IFMS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul
CNPJ 10.673.078/0001-20



5.3 MATRIZ CURRICULAR

1ª Série				2ª Série				3ª Série			
1º semestre		2º semestre		1º semestre		2º semestre		1º semestre		2º semestre	
LP11A	4	LP12A	3	LP13A	3	LP14A	3	LP15A	3	LP16A	3
LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA BRASILEIRA 1		LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA BRASILEIRA 2		LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA BRASILEIRA 3		LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA BRASILEIRA 4		LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA BRASILEIRA 5		LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA BRASILEIRA 6	
MA11B	4	MA12B	3	MA13B	3	MA14B	3	MA15B	3	MA16B	3
MATEMÁTICA 1		MATEMÁTICA 2		MATEMÁTICA 3		MATEMÁTICA 4		MATEMÁTICA 5		MATEMÁTICA 6	
FI11C	3	FI12C	3	FI13C	3	FI14C	3	FI15C	3	FI16C	2
FÍSICA 1		FÍSICA 2		FÍSICA 3		FÍSICA 4		FÍSICA 5		FÍSICA 6	
EF11D	2	EF12D	2	EF13D	2	EF14D	2	EF15D	1	HI16D	2
EDUCAÇÃO FÍSICA 1		EDUCAÇÃO FÍSICA 2		EDUCAÇÃO FÍSICA 3		EDUCAÇÃO FÍSICA 4		EDUCAÇÃO FÍSICA 5		HISTÓRIA 4	
LE11E	2	LE12E	2	LE13E	2	LE14E	2	BI15E	2	EL16E	3
LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA 1 - INGLÊS		LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA 2 - INGLÊS		LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA 3 - INGLÊS		LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA 4 - INGLÊS		BIOLOGIA 4		INSTALAÇÕES ELÉTRICAS INDUSTRIAIS	
GE11F	2	GE12F	2	GE13F	2	GE14F	2	QU15F	4	EL16F	3
GEOGRAFIA 1		GEOGRAFIA 2		GEOGRAFIA 3		GEOGRAFIA 4		QUÍMICA 4		GERAÇÃO, TRANSMISSÃO E DISTRIBUIÇÃO DE ENERGIA ELÉTRICA	
FI11G	2	FI12G	1	FI13G	1	FI14G	2	HI15G	2	EL16G	4
FILOSOFIA 1		FILOSOFIA 2		FILOSOFIA 3		FILOSOFIA 4		HISTÓRIA 3		INSTRUMENTAÇÃO E CONTROLE	
SO11H	2	SO12H	1	SO13H	1	SO14H	2	EL15H	4	EL16H	4
SOCIOLOGIA 1		SOCIOLOGIA 2		SOCIOLOGIA 3		SOCIOLOGIA 4		MÁQUINAS ELÉTRICAS E ACIONAMENTOS 2		ACIONAMENTOS ESPECIAIS	
EL11I	6	BI12I	2	BI13I	2	BI14I	2	EL15I	4	EL16I	2
ELETRICIDADE CC		BIOLOGIA 1		BIOLOGIA 2		BIOLOGIA 3		COMANDOS ELÉTRICOS		ACIONAMENTO ELETROPNEUMÁTICO E ELETROHIDRÁULICO	
EL11J	3	QU12J	4	QU13J	3	QU14J	3	EL15J	3	EL16J	4
DESENHO TÉCNICO CAD		QUÍMICA 1		QUÍMICA 2		QUÍMICA 3		ELETRÔNICA DE POTÊNCIA		AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL	
IN11K	2	EL12K	6	HI13K	2	HI14K	2	EL15K	2	MA16K	2
INFORMÁTICA APLICADA		ELETRICIDADE CA		HISTÓRIA 1		HISTÓRIA 2		SISTEMAS MICROCONTROLADOS		ESTATÍSTICA	
		EL12L	4	AR13L	2	AR14L	1	EL15L	2	EL16L	2
		INSTALAÇÕES ELÉTRICAS PREDIAIS		ARTE		ARTE		PNEUMÁTICA E HIDRÁULICA		SEGURANÇA DO TRABALHO	
				EL13M	2	EL14M	4	GT15M	2	EL16M	2
				ELETRÔNICA GERAL I		ELETRÔNICA GERAL II		EMPREENDEDORISMO E INOVAÇÃO		MEIO AMBIENTE E ENERGIAS RENOVÁVEIS	
				EL13N	2	EL14N	4				
				CONVERSÃO DE ENERGIA		MÁQUINAS ELÉTRICAS E ACIONAMENTOS 1					
				EL13O	4						
				ELETRÔNICA DIGITAL							
				EL13P	1						
				REDAÇÃO E METODOLOGIA CIENTÍFICA							
25 h atividades diversificadas				50 h atividades diversificadas				50 h atividades diversificadas			

120h estágio curricular obrigatório

LEGENDA

1	2	1- código da disciplina
		2- carga-horária da disciplina
3		3- nome da disciplina